

١٦٠

إرتقـــاء القيــم

(دراســـة نفســـية)

تأليـف

د . عبداللطيف محمد خليفة

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت

إرتقـاء القيـم

(دراســة نفســية)



سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت

إرتقاء القيم

(دراسة نفسية)

تأليف

د. عبداللطيف محمد خليفة

١٦٠ — رمضان ١٤١٢ هـ، أبريل / نيسان ١٩٩٢ م

المراسلات:

توجه باسم السيد الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

ص.ب ٢٣٩٩٦ الصفاة/الكويت - 13100

الإهـــــداء

إلـــــى :

زوجتي : ابتسام محمد شعلان .

وأبنائي : محمد ومروة وأماني .

المحتـــــــــــوى

رقم الصفحة



تقديـــــم

بقلم الأستاذ الدكتور مصطفى سويف

كان موضـوع القيم ولا يزال مجالا خصبا للدراسـات الفلسفية التي تقوم على التأمل والتجريد. وأثنـاء مسيرة هذه الدراسات خـلال النصف الثاني من القرن التـاسع عشر بـدأ علماء الأنثروبـولـوجيـا الحضـاريـة وعلماء الاجتماع يضمـون جهودهـم إلى جهود الفـلاسفة. ومع بزوغ شمس القرن العشريـن بدأت التباشير المبكرة لقيام علم النفس الاجتماعي الذي يختلف عن الدراسات الاجتماعية في أنه يركز الجهد على همزة الوصل بين الفرد والمجتمع. ومع انتهاء الحرب العالمية الأولى تفجـرت طـاقة الإبـداع عنـد مستكشفي هـذا العلم الجديـد من أمثال فلـويـد أولبورت في الـولايات المتحـدة الأمريكية ويخترف وديلينـج في الاتحاد السوفيتي.

ومع انتهاء العقد الثالث من القرن وابتداء العقد الرابع كان هذا العلم الجديد يقف على قدميـه ويبدأ خطواته الطمـوح نحو دراسة مـوضوعات بالغـة التعقيد جاء في مقدمتها موضوع القيم. ومنذ ذلك الحين والدراسات النفسية الاجتماعية تتقدم وتتفرع وتتشابك حول القيم كجانب بالغ الأهمية في سلوك البشر. وفي هذا الإطـار يسعدني أن أقـدم هـذا الكتاب في «ارتقـاء القيم» الـذي كتبـه الدكتـور عبداللطيف خليفة عضو هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة القاهرة.

والكتـاب مثال للتأليف الجاد، الـذي يقوم على التحقيق العلمي الـدقيق، سواء فيما يقدمه من صياغة للمشكـلات البحثية المطروحة، أو فيما يقوم المؤلف ببحثه بحثـا واقعيا ميدانيـا أو فيما ينقله عن أهل الاختصـاص في الميدان من آراء ونتائج. وهـو بالإضافة إلى ذلك كلـه، يحاول أن يحيط بأطراف الموضوع إحـاطة شاملـة، بحيث يتيح للقارىء أن يخرج من القراءة بفكـرة متكاملة عن مـوضوع ارتقاء القيم من ألفه إلى يائه.

يبدأ المؤلف بتقديم المناحي الأساسية لدراسة القيم في إطار علم النفس الاجتماعي فيذكر منحيين هما: منحى الفروق الفردية، ومنحى اكتساب القيم وارتقائها عبر مراحل العمر المختلفة. ثم يقدم شرحا وتحديدا لمعاني المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها الكتاب، وهي مفاهيم القيم والارتقاء، ونسق القيم، وارتقاء نسق القيم. ثم يعنى بتوضيح الفروق بين مفهوم القيم وعدد من المفاهيم السيكولوجية التي تختلط أو تتداخل أحيانا مع مفهوم القيم، ومن أهمها الحاجات والدوافع والاهتمامات والمعتقدات والاتجاهات، وسمات الشخصية. ثم يقدم للقارىء عرضا موجزا ودقيقا لأهم النظريات الحديثة التي تقوم لتفسير الكيفية التي يتم بها اكتساب نسق القيم، وتلك التي يتم بها ارتقاء نسق القيم.

بعد ذلك ينتقل المؤلف إلى تقديم دراسة ميدانية نموذجاً لما يجري عليه العمل في بحث هذا الموضوع، وهي دراسة علمية متأنية أجراها الباحث على عينة كبيرة من التلاميذ المصريين، قوامها ثمانمائة تلميذ وتلميذة، تمتد أعمارهم من الطفولة المبكرة وحتى المراهقة المتأخرة، ويصف وصفا تفصيليا غير ممل وغير معضل بالنسبة للقارىء الجاد كل خطوة من خطوات هذه الدراسة، ثم يقدم هذه النتائج ويناقشها مناقشة موضوعية واسعة الأفق، تتسع لعقد المقارنات بينها وبين نتائج غيره من الباحثين العرب والأجانب، وذلك لبيان أوجه الالتقاء وأوجه الافتراق بين ماخرج هو به وما انتهى إليه غيره.

ولا يقف المؤلف عند هذا الحد بل يقدم بعد ذلك فصولا ثلاثة يشرح فيها أهمية القيم في مجالات التربية، والتوجيه والإرشاد النفسي، والصحة النفسية. ثم يتحدث عن التوجهات الكبرى في موضوع أساليب تغيير القيم. وأخيرا يقدم عددا من الدراسات المقارنة التي توضح العلاقة الوثيقة بين أنساق القيم وبين الأطر الحضارية التي تكتنفها.

هذا كتاب ممتاز لباحث عربي جاد، لا يكافئه إلا قراءة جادة، واستيعاب لا يقل عنها جدية.

تمهيــــد

موضوع القيم من الموضوعات التي تقع في دائرة اهتمام العديد من التخصصات، كالفلسفة والدين، والتربية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم النفس وعلى الرغم من أهمية موضوع القيم - كأحد الموضوعات الأساسية والمهمة في مجال علم النفس الاجتماعي . فقد تأخر الاهتمام بدراستها بوجه عام وارتقائها وتغيرها عبر العمر بوجه خاص - وربما يرجع ذلك إلى عدة أسباب، منها اعتقاد الكثير من الباحثين والدارسين النفسيين بأنها تقع خارج نطاق البحوث الامبريقية، وأنه من الصعب قياسها وتحديد أبعادها وعلاقتها بغيرها من المتغيرات.

وتعد فترة الثلاثينيات والإربعينيات من القرن الحالي بداية الاهتمام بدراسة سيكولوجية القيم الإنسانية، حيث الالتزام بالمنهج العلمي، سواء فيما يتعلق بتحديد المفهوم إجرائيًا، أو إمكانية قياسه من خلال أدوات وأساليب تتوافر بها شروط القياس الجيد.

وتركز هذا الاهتمام على عدد من المجالات أهمها دراسة القيم في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية (كالجنس، والديانة، والتخصص الدراسي . . الخ)، وكذلك في علاقتها بالقدرات المعرفية، وارتقاء القيم وتغيرها عبر العمر باعتبار أن العمر من المتغيرات المهمة والمسئولة عن إحداث تغيرات في قيم الأفراد.

وتتمثل أهمية دراستنا لموضوع «ارتقاء القيم لدى الفرد» في عدة جوانب، أهمها تحديد ملامح عدد من المفاهيم الأساسية مثل مفهوم الارتقاء ومفهوم القيم، ومظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد، والنظريات المفسرة لذلك، والمحددات السيكولوجية والاجتماعية والمعرفية والبيولوجية المؤثرة في ارتقاء القيم وتغيرها . كما قدمنا نموذجا لدراسة ميدانية عن ارتقاء نسق القيم

عبر المراحل العمرية الثلاث: الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة. كما تحدثنا عن دور القيم وأهميتها من الناحية العملية أو التطبيقية في عمليات التربية والإرشاد والعلاج النفسي. وعرضنا أيضًا للنظريات والأساليب التي يمكن الاستعانة بها في التخطيط لبرامج تغيير القيم وتنميتها. كذلك حاولناإلقاء الضوء على اختلاف الأنساق، والتوجهات القيمية للأفراد باختلاف الإطار الحضاري والاجتماعي الذي ينتمون إليه، ويساهم في تشكيل هذه التوجهات.

هذه هي أهم الجوانب التي حرص الكاتب على تقديمها للقارىء المثقف، والباحث المتخصص في آن واحد؛ ولذا حاولنا قدر الإمكان الموازنة بين اللغة العلمية المتخصصة واللغة اليسيرة التي يستوعبها غير المتخصص في مجال الدراسات النفسية.

وأخيرا وليس آخرا أتقدم بخالص الشكر والعرفان بالجميل لأستاذي الدكتور مصطفى سويف، وكذلك لأستاذي الدكتور/ فيصل يونس، على ما قدماه من توجيهات ونصائح كان لها أكبر الأثر في نمو فكر الكاتب ومنهجه في هذه الدراسة.

كما أتوجه بالشكر إلى هيئة تحرير سلسلة عالم المعرفة التي أتاحت لي فرصة نشر هذا الكتاب.

دكتور/ عبداللطيف محمد خليفة

تمهيـــد

مـوضـوع القيـم من الموضـوعـات التي تقع في دائرة اهتمام العـديـد من التخصصات، كالفلسفة والدين، والتربية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم النفس وعلى الرغم من أهمية موضوع القيـم ـ كأحـد الموضوعـات الأساسيـة والمهمة في مجال علم النفس الاجتماعي . فقـد تأخر الاهتمام بدراستها بـوجه عام وارتقائهـا وتغيرها عبر العمر بوجـه خاص ـ وربما يرجع ذلك إلى عـدة أسباب، منهـا اعتقـاد الكثير من البـاحثين والـدارسين النفسيين بأنها تقع خـارج نطـاق البحوث الامبريقية، وأنـه من الصعب قياسها وتحديد أبعادها وعـلاقتها بغيرها من المتغيرات .

وتعد فترة الثـلاثينيات والإربعينيات من القـرن الحالي بداية الاهتمام بـدراسة سيكولـوجية القيـم الإنسانيـة، حيث الالتزام بـالمنهج العلمي، سواء فيما يتعلق بتحديد المفهوم إجرائيًا، أو إمكانيـة قياسه من خلال أدوات وأساليب تتوافر بها شروط القياس الجيد .

وتـركز هـذا الاهتمام على عدد من المجـالات أهمها دراسـة القيم في علاقتهـا ببعض المتغيرات الشخصيـة (كـالجنس، والـديانـة، والتخصص الـدراسي . . الخ)، وكذلك في علاقتهـا بالقدرات المعرفية، وارتقـاء القيم وتغيرها عبر العمر بـاعتبـار أن العمـر من المتغيرات المهمـة والمسئولـة عن إحـداث تغيرات في قيم الأفراد .

وتتمثل أهميـة دراستنا لموضوع «ارتقـاء القيم لـدى الفرد» في عدة جـوانب، أهمهـا تحديد مـلامح عدد من المفـاهيم الأسـاسية مثل مفهـوم الارتقاء ومفهـوم القيـم، ومظـاهر ارتقـاء نسق القيم من الطفولـة إلى الرشـد، والنظريـات المفسرة لذلك، والمحـددات السيكولـوجية والاجتماعيـة والمعرفية والبيـولوجيـة المؤثرة في ارتقاء القيـم وتغيرهـا . كما قدمنا نموذجـا لدراسة ميدانيـة عن ارتقاء نسق القيم

أولا: مقدمة:

على الرغم من أهمية موضوع القيم Values في مجال الدراسات النفسية والسلوك البشري بصفة عامة فقد ظل لفترة طويلة خاضعاً للتأملات الفلسفية بعيدا عن الدراسة العلمية الواقعية؛ فالفحوص الأمبريقية للقيم ظلت وكأنها جزر أو مناطق منعزلة عن علم النفس، وارتبطت بمجالات وتخصصات عديدة كالفلسفة، والدين، والاقتصاد، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا (أنظر: ١٩٧؛ ١٢٠؛ ٢١٠).

وربما كان من العوامل المسئولة عن إهمال هذا الموضوع من جانب العلماء في ميدان الدراسات النفسية أن الفلسفات العقلية قد جعلت منه ركيزة من الركائز الأساسية التي يقوم عليها البناء العقلي والفكري المجرد لتأملاتها وأفكارها، فأحاطته بجو من الغيبية نفرت منه رجال العلم (١٠).

كما يرى لفيتون Leviton ، أن تأخر الاهتمام بدراسة القيم داخل مجال علم النفس يرجع إلى وجود اعتقاد لدى علماء النفس بأن دراسة الأحكام القيمية Value Judgments تقع خارج نطاق الفحوص الأمبريقية، كما أنها لا تخضع للقياس، ويُنظر إليها على أنها بمثابة قوى عميقة لا عقلانية irrational لا تخضع للمعالجة التجريبية المعملية (١٩٧).

ثم بدأ الاهتمام بدراسة القيم في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن الحالي، ينحو إلى المزيد من الالتزام بالمنهج العلمي، ولعل الفضل في ذلك يرجع إلى اثنين من علماء النفس هما ثرستون Thurstone، وما قدمه من تصور لمعالجة القيم في إطار المنهج العلمي مستندا في ذلك إلى مبادىء السيكوفيزيقا المعاصرة (٢٢١)، وشبرانجر Spranger أحد المفكرين الألمان، الذي نشر خلال هذه الفترة نظريته في أنماط الشخصية، والتي انتهى منها إلى أن الناس يتوزعون بين ستة أنماط، استناداً إلى غلبة أو سيادة واحدة من القيم التالية عليهم: القيمة النظرية، والقيمة السياسية، والقيمة الاجتماعية، والقيمة الاقتصادية، والقيمة الجمالية،

والقيمة الدينيـة . تلك القيم التي صاغها «ألبورت وفيرنون» فيما بعـد إجرائيا في مقياس سمي باسميها (٣، ٢٥).

واستمـر الاهتمام بـدراسة القيـم يتزايـد تـدريجيـا داخل مجالات علم النفس وبـالتحـديـد في مجال علم النفس الاجتماعي ـ لعـدد من الأسبـاب : أهمهـا أن النظريـة الكفء في تفسير السلوك الإنساني والتنبـؤ به يجب أن تتضمن مـوضوع القيم (٨٩)، ذلك أن الاهتمام بـدر اسة القيـم يمكننا من إقـامـة بناء أو تصـور متكـامل يمكن من خلالـه الإجابـة على العديـد من التساؤلات مثل : مـا القيم المختلفة التي يجب دراستها؟ وكيف تنتظم؟ وكيف تختلف باختلاف المتغيرات؟ وكيف تحدد القيم اختيارات الفرد وقراراتـه؟ وكيف يمكن قياسها؟ ونشأتها . . . الخ؟ (١٦٢)، كما يمكن من خـلال دراسة القيم ـ في مجتمـع من المجتمعات ـ تحديد الأيديـولوجية أو الفلسفة العامـة لهذا المجتمع (٧٦، ٧٩). فالقيم ماهي إلا انعكاس للأسلوب الذي يفكر الأشخـاص به في ثقافة معينة، وفي فترة زمنية معينة . كما أنها هي التي توجه سلـوك الأفراد وأحكامهم واتجاهاتهم فيما يتصل بما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه من أشكال السلوك في ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ومعايير. وقد تتجاوز الأهداف المباشرة للسلوك إلى تحديد الغايات المثلى في الحياة (١٥١ ، ١٩٥)، فهي على حد تعبير «روكتـش»، إحدى المؤشرات الهامة لنوعية الحياة، ومستوى الرقي، أو التحضر في أي مجتمع من المجتمعات (أنظر: ١٩٤، ص ٥٦).

وعلى الـرغم مما أولى من اهتمام بـدراسة مـوضـوع القيم ـ فإنـه اهتمام ضئيل بالمقارنـة بالموضوعات الأخـرى التي تقع في نطاق اهتمام علـم النفس الاجتماعي . فقد تركز اهتمام الدارسين في المجال على النظرية والقياس في مجال الاتجاهات At-tituds ويؤيد ذلك ما كشف عنه ميلتون روكيش M. Rokeach في مسح أجراه لمجلة «الملخصات السيكولوجية» Psychological Abstracts في الفترة من سنة ١٩٦١ إلى سنة ١٩٦٥ ، وانتهى منه إلى أن هنـاك خمس أو ست دراسات للاتجاه مقـابل دراسـة واحـدة للقيم . وأرجـع ذلك إلى الإيمان العميق لـدى الكثير من

الباحثين بأن اتجاهات الفرد أكثر أهمية في تحديد سلوكه الاجتماعي من القيم، كما تصور بعضهم الآخر بأن الاتجاهات أكثر قابلية للتغيير من القيم، هذا بالإضافة إلى التقدم الملحوظ في أساليب قياس الاتجاهات بالمقارنة بأساليب قياس القيم، والتي مازالت موضع خلاف بين الباحثين (أنظر: ١٩٦، ص ٣٥٥).

ثانيا: مجالات الاهتمام بدراسة القيم:

بدأ الاهتمام بدراسة موضوع القيم يأخذ الطابع العلمي منذ أوائل الثلاثينيات من القرن الحالي. وتركز هذا الاهتمام بوجه عام في ثلاثة جوانب أساسية هي:

١ ـ الاهتمام بدراسة الفروق الفردية في القيم. وذلك في ضوء علاقتها بعدد من المتغيرات: كالجنس، وسمات الشخصية، والديانة، والاهتمام الأكاديمي، والمهني، والتوافق النفسي... الخ.

٢ ـ دراسة القيم في علاقتها بالقدرات المعرفية للفرد وذلك باعتبار أن القيم عملية تتأثر بإدراك الفرد، فهي في أساسها عملية انتقاء Selection، فاختيار الفرد لموضوع معين وإعطائه أهمية أو قيمة عن موضوع آخر، عبارة عن عملية إدراكية انتقائية أو اختيارية.

٣ ـ مجال اكتساب القيم وارتقائها عبر العمر، والعوامل المؤثرة أو المرتبطة بذلك باعتباره من المجالات المهمة، والتي تقدم لنا خريطة لمعالم هذه القيم وأبعادها ومكوناتها وأشكال تغيرها عبر العمر (٨٩).

المجال الأول: دراسة القيم في علاقتها بالمتغيرات الأخرى:

تركز اهتمام الباحثين في هذا المجال في دراسة أوجه الشبه والاختلاف بين الأنساق القيمية لدى الذكور والإناث في كل مرحلة عمرية على حدة (٢١٦؛ ٩٩).

وكذلك في العلاقة بين الديانة والأنساق القيمية (١٩٤)، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والمستوى المهني، والتوافق النفسي في علاقته بالقيم

(٢٠٥؛ ٦٨؛ ٨٨)... الخ. وهذا ما سنتناوله بالتفصيل في الفصل الرابع من الدراسة الحالية.

أما فيما يتعلق بدراسة العلاقة بين سمات الشخصية والتوجهات القيمية Value Orietation فلم تحظ بالاهتمام الكافي. وربما كان أحد الأسباب الرئيسة وراء ذلك هو احتكام الباحثين إلى المنظور الاجتماعي في تفسير القيم ونشأتها، في الوقت الذي تتحدد فيه - بالنسبة لهم إلى حد كبير - السمات الشخصية من منظور وراثي.

إلا أنه على الرغم من ذلك، فقد تناول بعض الباحثين هذه العلاقة إما من زاوية اعتبار السمات الشخصية كخصائص مهيئة تحكم مدى استيعاب الفرد لما يسود من قيم ومعايير في المجتمع، أو من زاوية تأثير بعض سمات الشخصية على اكتساب نوع معين من القيم بذاته.

والاتجاه الأول يمثله «هانز أيزنك» والذي ربط بين بعد الانطواء - الانبساط وبين مدى اكتساب القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع استنادا إلى آليات التشريط Conditioning Mechanisms ، فالانطوائيون وفقا لنظريته أكثر قابلية للتشريط على عكس الانبساطيين الذين يصعب في الغالب تشريطهم، وبالتالي فإن الفئة الثانية أقل ميلا إلى استيعاب قيم واتجاهات المجتمع من الفئة الأولى (٩٤).

أما الاتجاه الثاني فيمثله« أدورنو ومعاونوه» حيث أوضحت نتائج بحوثهم أن هناك استعداداً للشخصية له تأثيره على استيعاب بعض القيم والاتجاهات ويعتبر هذا الاستعداد بمثابة نسق له نظامه بشكل يسمح بتبني وجهة نظر لها طابعها المتسق في المواقف المختلفة للحياة. فالشخصية التسلطية على سبيل المثال لها اتجاهها الثابت من حيث الاهتمام بالسلطة، والميل إلى الاتجاهات الفاشية، وتبني قيم معينة تختلف عن القيم التي تتبناها الشخصيات غير التسلطية (٢٥).

كما أوضحت نتائج إحدى الدراسات تزايد أهمية بعض القيم مع تزايد الاتجاه

المحـــافظ Conservatism، مثل قيمـة النجـاة والخلود في الحيـاة الآخـرة (الأبدية)، والأمن القومي، والطاعة والنظافة. في حين تتناقص أهمية قيم أخرى مع تـزايـد درجة المحـافظـة، وهي: الحريـة، والمساواة، وسعـة الأفق والخيـال (١٠٥).

وبوجه عـام تشير معظم نتائج الدراسات التي أجـريت في مجتمعات مختلفة إلى أن هـناك ارتبـاطـا ضئيلاً بـين االدوغماقـية أو التزمت وقيمـة سعـة الأفـق، أو العقل المنفتح Open mind (١٩٤).

أما فيما يتعلق بعلاقة التعصب بالأنساق القيمية، فالأشخاص المرتفعون في التعصب يعطون أهمية كبيرة لقيمـة الحياة المريحة، وقيمة النظافـة، وأهمية ضئيلة لقيم: المساواة، والمساعدة، والجمال.

كما تبين أن هنـاك اختـلافـا بين المرتفعين والمنخفضين في سمـة النفـور من الغمـــوض Intolerance of ambiguity ، مـن حيـث نسقهـم القيمـي. فالأشخاص المرتفعون على هذه السمة تتزايد لديهم أهمية قيمتي الأدب والطاعة، في حين تحظى قيمة الاتساق الداخلي Inner Harmony بأهمية أقل (١٠٠).

كذلك يرتبط نسـق القيم بمركز الضبط Locus of Control فـالأشخـاص ذوو مركز الضبط الداخلي لديهم درجـة عالية من وضوح القيمة Value Clarity وتنمو لديهم القيم بمعدل أسرع بالمقارنة بالإشخاص ذوي مركز الضبط الخارجي (١٦٢).

المجال الثاني: القيم والقدرات المعرفية:

يفسر أصحاب المنحى المعـرفي ارتقاء الأنساق القيمية وتغيرهـا عبر العمر في ضـوء التغير والنمو في الـوظـائف والقدرات المعـرفية للفـرد. فـالقيم في مرحلـة الطفولـة على سبيل المثال تتسم بالعيـانية والخصوصية نظـراً لعدم نمو الـوظائف والقدرات العقلية بدرجة كافية ـ في حين تتسـم القيـم في مرحلة الرشد بالعمومية والشمول نظرا لنمو القدرات المعرفيـة وتغيرها نحو المزيد من التجريد والتركيب.

هذا بالاضافة إلى وجود فروق بين المرتفعين والمنخفضين في هذه القدرات فيما يتبنونه من قيم.

فالقدرات الإبداعية على سبيل المثال - ينظر إليها على أنها حاجة تدفع بصاحبها إلى توظيفها، وتوليد قيم معينة لدى الفرد من شأنها توظيف هذه القدرات. وهذا ما أطلق عليه «روزنبرج» بمركب القيم المتجهة إلى التعبير عن الذات Self -expression- Oriented value omplex وهي القيم الخاصة بتوظيف القدرات والاستعدادات لدى الفرد. ويرتبط التعبير عن الذات بالقدرات المتاحة لدى الفرد (١٩٨).

وفي ضوء هذا المنظر تدفع القدرات والإمكانات المتاحة إلى توليد قيم أو نشأتها لدى الفرد، أما الاتجاه الثاني فيتمثل في النظر إلى القيم على أنها عوامل أو متغيرات مستقلة تؤثر في القدرات.

وبوجه عام فإنه بصرف النظر عن المنظور الذي يمكن من خلاله النظر إلى العلاقة بين القيم والقدرات، ورغم الوعي بضرورة التعامل مع العلاقة الحالية بمنظور التفاعل وليس العلية أو السببية، فمما لا شك فيه أن هناك علاقة واضحة بين قدرات الفرد وتوجهاته القيمية في الحياة، وهي علاقة دعمتها البحوث المختلفة (أنظر: ٢٥ ص ١٤).

فقد كشفت نتائج إحدى الدراسات وجود علاقة دالة بين نسق القيم والقدرات الإبداعية (كالأصالة والطلاقة والمرونة...). كما كانت هذه العلاقة من الوضوح والقوة بحيث تشير إلى انتظام القيم كعناصر هامة وأساسية في البناء الشخصي للفرد المبدع، أو كمناخ نفسي تنتظم في ظله ممارسة الأداء الإبداعي. فقد تبين مثلا أن المرتفعين في الأداء الابداعي يحصلون على درجات مرتفعة على عدد من القيم مثل: الإنجاز، والاستقلال، والصدق، والاعتراف أو التقدير الاجتماعي - وذلك بالمقارنة بالمنخفضين في الأداء الابداعي (٢٥).

المجال الثالث: ارتقاء القيم عبر العمر:

تبين من خلال فحص التراث السيكولوجي لمجلة الملخصات السيكولوجية(*) في الفترة من ١٩٦٧ وحتى عام ١٩٨٦ ومجلة المراجعات السيكولوجية Psycholgical Review في الفترة من ١٩٦٠ وحتى عام ١٩٨٧، أنه يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع ارتقاء نسق القيم، فقد اقتصرت معالجة الموضوع على فئات أو مراحل عمرية معينة دون الامتداد أو محاولة ربطها بالمراحل العمرية التالية لها أو السابقة عليها. فلم نتمكن من الوقوف على دراسة واحدة سواء على المستوى العالمي أو المحلي - تناولت ارتقاء نسق القيم عبر المراحل العمرية الثلاث موضوع اهتمام الدراسة الراهنة، وهي: الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة.

ويمكن تقسيم الدراسات التي تناولت الموضوع إلى ثلاث فئات رئيسة.

الفئة الأولى: وتتمثل في الدراسات التي اهتمت بارتقاء القيم في فترة الطفولة سواء المبكرة أو المتأخرة، وتمت على عينات من تلاميذ المدارس الابتدائية (أنظر: ١٢٩، ٢٢٥، ٢٣٠).

الفئة الثانية: وتشتمل على الدراسات التي تناولت الموضوع خلال مرحلة المراهقة، وأجريت غالبا على عينات من طلبة المدارس الاعدادية والثانوية، بأعمار تتراوح مابين ١٢، ١٨ سنة (أنظر: ١٦٣، ٧٧، ١٣٨، ٢٢٣).

الفئة الثالثة: وتتضمن الدراسات التي تناولت الموضوع في مرحلتي المراهقة والرشد. وأجريت على عينات من طلبة المرحلة الاعدادية والثانوية والجامعية (أنظر: ١٩٤، ١٠٧، ٢٣، ٥٧، ١٥٤).

وفيما يتعلق بالفئة الأولى من الدراسات التي تناولت ارتقاء القيم في مرحلة الطفولة، فقد كشفت عن عدد من النتائج أو الحقائق الهامة. ومنها أن مستوى

(*) تم اجراء هذا المسح بواسطة الحاسب الآلي، من خلال مركز خدمة المعلومات التابع لجمعية علم النفس الأمريكية (PASAR)

الحكم الأخلاقي Moral judgement يختلف من عمر لآخر. وأن هناك نوعين من الأحكام الأخلاقية: أولها الأحكام المرتبطة بالجانب الاجتماعي، والتي تصدر بناء على العرف والتقاليد السائدة. وثانيها الأحكام المرتبطة بالمثل العليا، ويحددها الضمير (٩٠)، وأن أحكام الأطفال صغار السن ترتبط غالبا بمبدأ المنفعة أو اللذة Hedonism ، وأنه مع تقدم العمر يقل اعتماد الأطفال على هذا المبدأ، وتظهر الأحكام التي تقوم على أساس مصدر ذاتي داخلي (Ibid).

كما تبين أن الأطفال في مرحلة الطفولة يمكنهم التمييز بين نوعين من الأحداث: هما الأحداث الأخلاقية، والأحداث الاجتماعية، وأن الأحداث الأخلاقية تمثل أهمية كبيرة في السنوات الأولى من حياة الطفل، ثم تتضح الأحداث الاجتماعية وتتحدد معالمها تدريجيا في السنوات العمرية التالية (٢٢٢). كذلك توصل «يونيس» (٢٤٢) من خلال دراسته في هذا المجال إلى أن القيم الدينية تمثل أهمية كبيرة في مرحلة الطفولة، سواء المبكرة أو المتأخرة.

كما كشف «جوردون»، عن أهمية القيم الأخلاقية (كالصدق والأمانة، واحترام الآخرين) خلال هذه المرحلة العمرية (١٨٧) وأن هذه القيم والأحكام الأخلاقية تتغير عبر العمر من الخصوصية إلى العمومية، ومن العيانية إلى التجريد، وذلك في ضوء ما كونه الأطفال من مفاهيم وتصورات (٢٣٠).

ومن الملاحظات التي يمكن رصدها على هذه الفئة من الدراسات ماياتي:

١ ـ أنها تركزت على تناول القيم من منظور ضيق، هو منظور القيم الأخلاقية، متأثرة في ذلك بما توصل إليه كل من جانب بياجيه J. Piaget وكولبرج L. Kohiberg من نتائج في هذا الصدد.

٢ ـ أنها اهتمت بفحص وتقويم المعايير الأخلاقية أكثر من اهتمامها بتحديد اتجاهات الأطفال حيال هذه المعايير (١٨٢).

٣ ـ أن معظمها يتعامل مع مفاهيم عامة مجردة أكثر من التعامل مع مواقف عيانية محددة (١٨١).

كما أن هناك خلطا في استخدامها لبعض المفاهيم، كمفهوم الضمير Con-science ومفهوم الأنا الأعلى Super-ego ، ومفهوم الحكم الأخلاقي وقد ترتب

على ذلك أن احتوت المقاييس التي استخدمت في هـذه الدراسات على بنود وأنشطة سلوكية غير مألوفة بالنسبة للأطفال (٢٠١).

٤ ـ أن هنـاك قدرا ضئيـلا من الاتفاق فيما بينهـا على السن التي تبـزغ عنده القيم، فأشـارت بعض الـدراسـات إلى أن القيم تبدأ في الظهـور في حـوالي سن السـادسـة (٢٣٩)، في حين أوضح بعضهـا الآخـر، أنـه لا يمكن الحديث عن وجود قيم لدى الأطفال قبل سن العاشرة تقريبا (١٨١).

٥ ـ كما يـلاحظ أيضا على معظـم الدراسـات التي تنـاولت ارتقـاء القيم في مرحلـة الطفولة، صغـر حجم العينات التي اشتملت عليها، وبـالتالي يصعب تعميم ما توصلت إليه من نتائج.

٦ ـ التعارض بين نتائج هذه الفئة من الدراسات. فعلى الرغم من أن بعضها يؤكد أهميـة القيم الدينية والأخلاقية في هذه المرحلـة، فإن بعضها الآخر يكشف عن أهميـة قيمـة الصـداقـة، والحيـاة الأسريـة، والحريـة البـدنيـة أو الجسميـة والخصـوصيـة Privacy، والإثـارة Excitement، والاعتراف أو التقـديـر الاجتماعـي Recognition، وكذلك قيمة اعتبـار الآخرين Considerateness والنظافة، والمرح أو البهجة (٧٣؛ ٢١١).

وربما يرجع عدم الاتفاق بين هذه الدراسات التي أجريت على مجموعة القيم في هـذه المرحلـة العمريـة إلى اختـلاف الإطـار النظـري الذي يحكم تـوجهـات البـاحثين في تناولهم للقيـم. مما ترتب عليه استخدام أدوات وأسـاليب مختلفة في قياسها، فبعضهم يعتمد على الملاحظة، أو المشاهدة (١٧١) أو الرسومات التي يقدمهـا الأطفال في موقف الاختبـار (٨٧)، أو القصص التي يطلب من الطفل أن يضع عنـوانا لها، أو يكملهـا (٩٠) أو من خلال الإجـابة عن الاستخبـارات Questionnaires (١٩٤).

٧ ـ لم يحظ موضوع ارتقاء نسق القيم في فترة الطفولـة بالاهتمام الكافي بالمقارنة بالمراحل العمـرية التـالية: فلم يتمكن الباحث من الـوقوف على دراسـة واحدة اهتمت بالبنـاء أو النسق القيمي، والأبعاد التي تنتظم من خـلالها القيم في هذه

المرحلة العمرية. وربما يرجع ذلك إلى عدد من الأسباب نجملها فيما يلي :

أ ـ عدم وجود تصور أو معنى محدد لمفهوم القيم (١٥٨) حيث ينظر الكثير من الباحثين إليها على أنها تتسم بطابع العمومية والتجريد، وقد أدى ذلك إلى عدم اهتمامهم بدراستها في المراحل العمرية المبكرة، وتناولهم لفترات عمرية تالية، كمرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة حرجة ، أو حاسمة في الارتقاء، ويصاحبها تغيرات كبيرة في قيم المراهقين (١٦٦ ، ١٤٨).

ب ـ انشغال الباحثين في الميدان بعدد من القضايا الخلافية، كالتمييز بين ما هو غائي، وما هو وسيلي. ويرى «اسكوت» أننا يجب أن نهتم بدراسة العمليات المعرفية التي تقف وراء تقييم الفرد، واختياراته، وتبنيه لقيم معينة دون غيرها، وكيف ترتقي هذه القيم؟ وما علاقتها بالسلوك؟ (٢٠٣).

حـ ـ وربما ترجع قلة الاهتمام بدراسة القيم في هذه المرحلة العمرية إلى ما يراه د. سويف من أن معظم البحوث التي يرد ذكرها في مؤلفات علم النفس الاجتماعي، هي من النوع الذي يتناول سلوك الراشدين ، ويبدو أن هناك اتفاقا غير رسمي بين الباحثين في المجال على وضع علم النفس الاجتماعي في موضع شبيه بعلم النفس العام، على أساس أن كلا منهما يتناول سلوك الراشدين (٤٢).

أما بالنسبة للفئة الثانية من الدراسات والتي تناولت ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة . فتتفق في بعض ماتوصلت إليه من نتائج، وتختلف في بعضها الآخر، فهي تتفق على أن هناك بعض القيم التي تحظى بأهمية كبيرة في هذه المرحلة العمرية، كالحرية، والاستقلال، والإنجاز، وتقدير الذات و المساوة، والاعتراف الاجتماعي والصداقة، والأمانة ، والتدين، والصدق (٧٧؛ ١٣٨ ؛ ١٩٤ ؛ ٢٣٣ ؛ ٢٢٣) وأن البناء العاملي لقيم المراهقين ينتظم حول أربعة عوامل(*) الأول، ويدور حول القيم الخاصة بالتوجه الذاتي Self - Oriented،

(*) العامل Factor : هو مفهوم احصائي يشير الى معاملات الارتباط بين مجموعة من المتغيرات ويتم استخلاصه من خلال التحليل العاملي Factor Analysis ، وهو اسلوب احصائي لوصف مجموعة من الارتباطات المستقيمة بين عدد من المتغيرات عن طريق عدد قليل من الفئات او التصنيفات.

كالقيمة الجمالية، والإنجاز، والسعادة. الثاني، ويتركز حول التوجه نحو الآخرين Other - Oriented كالحياة الأسرية، ومساعدة الآخرين. الثالث: ويرتبط بالاستقلال الشخصي Personal independence. الرابع، ويشتمل على القيم الخاصة بالكفاءة الجسمية والإنتاجية Physical and Productive Values (١١٤). أما فيما يتعلق بمظاهر التعارض بين نتائج هذه الفئة الثانية من الدراسات فتتمثل فيما يأتي:

المظهر الأول: حيث كشف بعضها عن وجود قدر كبير من التشابه بين قيم الأفراد خلال سنوات المراهقة، في الفترة من ١٢ الى ١٨ سنة (٢١٢) في حين كشف بعضها الآخر عن وجود ملامح واضحة لارتقاء نسق القيم خلال هذه المرحلة العمرية (١٩٤، ٧٧).

فقد توصل «كيولن و لي» Kulhen & Lee إلى أن هناك تشابها بين الأفراد في مرحلتي المراهقة (المبكرة والمتأخرة). فبوجه عام تمثل قيم: الصداقة، والشجاعة، والسعادة، والعلاقة بالآخرين، أهمية كبيرة في نسق قيم المراهقين (١٥٢) كما كشف «سيمونز وآخرون» Simmons et al عن عدم وجود فروق بين المراهقين من أعمار مختلفة، فهناك اتفاق بينهم على أهمية بعض القيم، كالصداقة، والشعبية Popularity والاهتمام بالمظهر أو الشكل (٢١٢).

وفي مقابل ذلك أوضحت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة «بيتش و سكوبي» Beach & Schoeppe أن هناك تغيرا ملحوظا في نسق قيم المراهقين، فهناك بعض القيم التي تتزايد أهميتها عبر العمر، كالإنجاز، والطموح، والمسئولية، وتقدير الذات. كما أن هناك بعض القيم التي تتناقض أهميتها بتزايد أعمار المراهقين، كالتسامح، والطاعة، والأمن الأسري، والسلام العالمي (٧٧).

كما كشفت بعض الدراسات أن هناك بعض القيم التي تتزايد أهميتها من المراهقة المبكرة إلى المراهقة المتأخرة، كالاستقلال، والصداقة، والاعتراف الاجتماعي (١٣٨، ٢٢٣).

المظهر الثاني: من مظاهر التعارض. كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود فروق بين الجنسين (الذكور والإناث)، فيما يتبنونه من قيم ـ في حين كشف بعضها الآخر عن وجود تشابه بينهما. فقد توصل «فيدز» إلى أن الإناث المراهقات أكثر توجها نحو القيم الدينية، والأخلاقية (كالأمانة والصدق)، من الذكور (١٠٢) كما أوضح «سيمونز وآخرون» أن الذكور المراهقين أكثر اهتماما بالقيم المرتبطة بالقوى الجسمية، والسعي نحو الحصول على التقدير الاجتماعي، في حين يعطي الإناث المراهقات أهمية كبيرة للقيمة الجمالية والصداقة (٢١٢).

وفي مقابل ذلك كشفت بعض الدراسات عن عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا المجال، فقد أوضح «مكرنان ورسل» أن هناك تشابها بين قيم الذكور والإناث في مرحلة المراهقة، فكلاهما يعطي أهمية لقيم: الحرية، والأمانة، والنظافة والسعادة، والسلام العالمي (١٥٩).

ويرجع التعارض بين نتائج هذه الدراسات إلى عدد من العوامل أهمها ماياتي:

١ ـ اختلاف منظور الباحثين في التعامل مع القيم، أدى بهم إلى استخدام أساليب مختلفة في قياسها، كأن يتعامل بعضهم مع القيم من خلال مؤشر الاتجاهات (١٣٨) أو من خلال السلوك (١٦٥) أو من خلال التصريح المباشر بها (١٩٤؛ ٩٧؛ ١٠١؛ ١٠٢).

٢ ـ اعتمدت معظمها على مجرد ترتيب الأفراد لقيمهم، وهو إجراء غير دقيق في اظهار فروق بين الأفراد ـ نظرا للتعامل مع القيم بمسميات عريضة، وغير محددة (أنظر: ١٢٠).

٣ ـ أن هناك اتجاهين مختلفين في تفسير ارتقاء التوجهات القيمية:

الاتجاه الأول: (التقليدي)، ويرى ممثلوه أن التغيرات القيمية تحدث نتيجة عوامل النضج، والاختلاف فيما يمكن تسميته بالزمن الارتقائي

Developmentaltime وأنها ترتبط بارتقاء الفرد ونمو شخصيته واتساع دائرة اهتماماته، وعلاقاته الاجتماعية.

الاتجاه الثاني: ويفسر أصحابه ارتقاء التوجهات القيمية في ضوء العوامل التاريخية، والحضارية، والثقافية، وأثرها على نسق قيم الأفراد (٧٨).

ويتفق ذلك مع ما ذكره «ليرمان Lerman» من أن هناك اختلافا بين الباحثين في تفسيرهم لارتقاء القيم، فيرى أصحاب المنظور الاجتماعي أن ارتقاء القيم يرتبط بالتغيرات في النظم والأبنية الاجتماعية، والظروف التاريخية والحضارية التي يعيشها الأفراد. أما أصحاب المنظور السيكولوجي فيرجعون هذه التغيرات إلى نمو العديد من العمليات المعرفية (كالقدرة على التجريد) (١٥٥).

أما فيما يتعلق بالفئة الثالثة من الدراسات، والتي تركز اهتمامها على ارتقاء القيم، في مرحلتي المراهقة والرشد، والمقارنة بينهما، فقد حظيت باهتمام الكثير من الباحثين في المجال، أمثال «ميلتونم و روكيش»، والذي توصل إلى أن التغير في نسق القيم يتمثل في أربعة عشر نمطا ارتقائيا، ومنها النمط الارتقائي الخاص بقيمتي «المساواة والاستقلال» والذي تتزايد أهميته في فترة المراهقة، وتقل أهميته في مرحلة الرشد. والنمط الارتقائي الخاص بالقيم الشخصية (كالتخيلية Imag-inative «وتشير إلى الابداع واستخدام الخيال» والمنطقية Logical «وتعني الاتساق واستخدام المنطق»، والاهتمام بالأنشطة العقلية Intellectual والتناسق الداخلي Inner harmony، وتقل أهميته في مرحلة المراهقة، وتزداد في سن الرشد (١٩٤) وأرجع «فيذر» (١٠٥)، قلة أو تناقص الاهتمام بهذه القيم لدى المراهقين إلى أن نظام التعليم السائد في المدارس لا يشجع على تنمية مثل هذه القيم. كذلك تبين أن طلاب المرحلة الثانوية والجامعية أكثر ميلا لقبول القيم الخاصة باستقلال الذات من طلاب المرحلة الإعدادية (٢٣). كما أشار بنجتسون (٧٨) إلى أن توجهات صغار السن من المراهقين تتسم بالفردية Individualism في حين أن التوجهات القيمية لدى كبار السن من المراهقين تتسم بالاجتماعية Institutionalism.

وتكشف نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال بعامة أن البناء العاملي لقيم المراهقين والراشدين ينتظم غالبا حول بُعْدين أساسيين: الأول، ويتمثل في نسق التوجه الاجتماعي ــ الأخلاقي، ويتعلق بالقيم الأخلاقية والدينية، والتفاعل بين الأشخاص. الثاني، ويتمثل في نسق التوجه نحو الاستقلال، ويرتبط بقيمة الإنجاز، والاستقلال، والسعي نحو التفوق والإبداع (أنظر: ٢٠٣، ١٦١).

هذا فيما يتعلق بتراث الدراسات الأجنبية. أما بالنسبة للدراسات التي أجريت على المستوى المحلي، فقد تبين أنه لا توجد دراسة واحدة تناولت موضوع ارتقاء القيم عبر المراحل العمرية الثلاث موضع الاهتمام، وتركز معظم اهتمامها على دراسة القيم في علاقتها بعدد من المتغيرات: كالعلاقة بين القيم ومستوى الطموح (٤٦)، والعلاقة بين أسلوب التنشئة الاجتماعية والأنساق القيمية (٤٨)، والعلاقة بين القيم الخلقية والعصاب النفسي (٧)، والعلاقة بين القيم والتوافق النفسي (٣٨)، ودراسة القيم الخاصة لدى المبدعين (٢٥). وقد تركز اهتمامها بشكل عام على مرحلتي المراهقة والرشد، وسيتضح ذلك تفصيلا في الفصل الخامس من الدراسة.

ثالثا: أهمية دراسة الموضوع:

وفي ضوء ماتقدم يتبين مدى ما يمكن أن تسهم به الدراسة الحالية لارتقاء نسق القيم من فائدة نظرية وعملية:

(١) الأهمية النظرية للدراسة الحالية:

وتتمثل فيما يأتي:

أ ـ تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، وكيفية تناولها وتشتمل على مفهوم الارتقاء ومفهوم النسق، ومفهوم القيم، ومفهوم نسق القيم. (وهذا ما سنتناوله في الفصل الثاني).

ب ـ التعرف على الأساليب والطرق المستخدمة في الكشف عن القيم (وهذا ما سنتناوله في الفصل الثالث).

حـ ـ التعرف على عملية اكتساب القيم ومحدداتها السيكولوجية والاجتماعية والمعرفية والبيولوجية (وهذا ما سنتناوله في الفصل الرابع).

د ـ مظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد (وهذا ما سنتناوله في الفصل الخامس).

هـ ـ عرض للنظريات المفسرة لارتقاء نسق القيم (وهذا ما سنتناوله في الفصل السادس).

و ـ تقديم نموذج لدراسة ميدانية عن ارتقاء نسق القيم لدى عينات من التلاميذ يمثلون ثلاث مراحل عمرية هي: الطفولة المتأخرة، المراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة (الفصل السابع).

ز ـ عرض للدراسات التي تناولت العلاقة بين نسق القيم والإطار الحضاري (الفصل العاشر).

(٢) الأهمية العملية:

وتتمثل فيما يأتي:

أ ـ دور القيم في عمليات التربية، والتوجيه والإرشاد المهني، والعلاج النفسي (الفصل الثامن).

ب ـ أساليب تغيير القيم (الفصل التاسع).

الفصل الثاني

المفاهيم الأساسية للدراسة

ونعـرض في هـذا الفصل من الـدراسة لـلإطـار النظـري للمفاهيم الأساسية للدراسة على النحو الآتي :

أولا : مفهوم الارتقاء .

ثانيا : مفهوم نسق القيم .

ثالثا : مفهوم ارتقاء نسق القيم

تعتبر المفاهيم من الجوانب الأساسية في العلم، ولذلك يجب أن نلتزم بالدقة في استخدامنا لهذه المفاهيم، فيجب أن تكون واضحة لا غموض فيها حتى لا يحدث تناقض أو تعارض في استخدامنا إياها.

ويتركز اهتمامنا في هذا الفصل على محاولة تحديد مفاهيم الدراسة من خلال التمييز بينها وبين غيرها من المفاهيم التي ترتبط بها. فتعريف المفهوم كما يرى بعض الباحثين، يجب أن يتجاوز مرحلة تعريفنا بكيفية تحديده إجرائيا، كما أنه يجب أن يخبرنا بكيفية تمييزه عن غيره من المفاهيم التي عادة ما يختلط بها، ويمكننا من تحديد الظواهر التي تتعلق به، ويزودنا بالدلالات والأدلة عن الشروط التي سوف يظل ثابتا في ظلها، وتلك التي سوف يتغير بتغيرها (١٩٧).

أولا: مفهوم الارتقاء **Development** :

يستخدم بعض الباحثين مفهومي النمو Growth والارتقاء على أنهما مترادفان ويمكن أن يحل أحدهما مكان الآخر، وهما في الحقيقة مختلفان ولا يعنيان شيئا واحدا - رغم أنهما لا ينفصلان عن بعضهما، ولا يحدث أحدهما دون الآخر (أنظر: ٢٠١، ١٣٤ ص ٢٧). فمن الناحية اللغوية نجد أن كلمة «نما» الشيء، تعني أنه زاد وكثر، أما كلمة «ارتقى»، فتعني ارتفع وصعد، «وترقّى» أي ارتقى وتسامى (٢٠). فالنمو يعني الزيادة مماثلة في مقدار أو حجم وظيفة من الوظائف، كالنمو في القدرة الحسابية مثلا (٩٢).

وهذا المعنى للنمو على أنه الزيادة في الحجم والبناء هو ما يميزه عن مفهوم الارتقاء الذي يعرف بأنه «سلسلة من التغيرات الكيفية المتتابعة Progressive والمترتبة Orderly بعضها على بعض، والمتجانسة Coherent. ويقصد بالتتابع أن هذه التغيرات تتجه نحو غاية معينة، وتتقدم للأمام دون الرجوع للوراء، أما «المترتبة» فتشير إلى وجود علاقة بين كل مرحلة والمراحل الأخرى التي تسبقها وتلك التي تليها (١٣٤).

فالنمو يعني نطاقا محدودا من الظواهر، ويشير إلى تغيرات كمية، أما الارتقاء

فهو أكثر شمولية، ويتضمن التغيرات الكيفيـة المتدرجة في المظاهر الجسمية والعقلية (١٢٣). ويتسق ذلك مع تعريف للارتقاء بأنه :

١ ـ التغيرات المتتابعة عبر الوقت، منذ الحمل وحتى الوفاة.

٢ ـ يؤدي هذا التتابع إلى تغيرات متسقة.

٣ ـ كما يـؤدي أيضـا إلى مـزيـد من التقـدم، والتمايـز، Differentiation والتعقيد أو التركيب في النسق.

٤ ـ أن المحصلة النهـائيـة لهذه التغيرات تكـون في البناء، أو الـوظيفـة، أو التنظيم الكلي. (٩٢).

كما يعرف «ولمان» Wolman الارتقاء بأنه يعني الزيـادة في التعقيد، وتنظيم العمليـات، والبنـاء من الميـلاد وحتى الـوفاة، وذلك نتيجـة كل من النضج Maturation والتعلم Learning (٢٣٥). ويعرفه «سـالكيند» Salkind بأنه يشير إلى سلسلة التغيرات المتتاليـة، التي تحدث في نمط معين، كنتيجة للتفاعل بين العوامل البيولوجية والبيئية (٢٠١، ص ٢).

وبوجـه عام هناك عدد من الخصـائص العامة للعمليات الارتقـائية، والتي يتفق عليها معظم الباحثين في مجال علم النفس الارتقائي، ومن هذه الخصائص ما يأتي :

١ ـ أنها تتضمن تغيرات مستمـرة بمعدلات قد تختلف من مرحلـة عمرية إلى مرحلـة أخرى، كما تختلف باختـلاف الأفراد، وأن هـذه التغيرات إنما هي نتيجة التفاعل بين الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها.

٢ ـ أن هذه التغيرات تأخذ صورا وأشكالا مختلفة، فقد تكون كيفية في شكل أنماط ارتقائية، أو كمية كمقدار التغير في نمط معين.

٤ ـ كما أن هناك اتفاقا بين المُنظِّرين في مجال الدراسات الارتقائية على أن الارتقاء يمضي من البساطـة إلى التعقيد والتركيب، ويتضمن زيادة في التنظيم والـوضوح بين عنـاصر أو خصـال الكـائن، وأن عمليـة الارتقـاء تكـون غـالبـا في اتجاه

مزيد من التمايز، والتكامل Integration حيث يتجه نمو الفرد من وظائف غير متمايزة إلى وظائف أكثر تحددا وتميزا، وفي نفس الوقت تدخل هذه الوظائف في علاقات مع غيرهـا من جوانب السلوك في شكل وحدات جـديدة، ويستدل «وليمـز» Williams على ذلك بقولـه، إن مراحل الارتقـاءالأخلاقي على سبيل المثـال، ليست منفصلةبعضهـا عن بعض، ولكنهـا متصلة وتـراكمية (أنظـر: ١٦٧، ٢٣١، ١٦٨، ١٣١، ١٦٨).

وبهذا نكـون قـد عـرضنـا لمعنى مفهـوم الارتقـاء، وخصـائص أو مـلامح العمليات الارتقائية بعامة، ونتناول فيما يلي معنى مفهوم نسق القيم.

ثانيا: مفهوم نسق القيم:

لكي نوضح معنى نسق القيم، وكيفيـة تناوله إجـرائيا أو عمليا في الـدراسة الراهنة يمكن أن نتتبع الخطوات التالية:

١ ـ تحديد معنى النسق.

٢ ـ تحديد المقصود بالقيم.

٣ ـ معنى نسق القيم.

(١) معنى النسق:

يعتبر مفهوم النسق (يترجم أحيانـا بالمنظومة) من المفـاهيم الأساسية في مجال الدراسة الارتقائية، فنحن على حد تعبير «وليمز» Williams في حاجة إلى دراسة الظـواهر الارتقـائية، من خـلال مصفوفـة العمليات، أو الظـواهر المرتبطـة فيما بينهـا. وذلك لتقديم صـورة كـاملة عن هـذه الظـواهر، وفهم دور كل منهـا في علاقته بالآخر.

وكلمة نسق في اللغات الأوروبيـة مصدرها كلمتان يـونانيتان هما: Stema, Syn أي وضع أشيـاء بعضهـا مـع بعض في شكل منظم منسق. والنسق هــو «مجموعة الـوحدات المترتبة ترتيبـا مخصوصا، والمتصل بعضها ببعـض اتصالا به تنسيق، لكي تؤدي إلى غـرض معين، أو لكي تقوم بوظيفة خـاصة (٦١). كما

يعرفه «ولمان» بأنه مجموعة مـن العناصر لها نظام معين، وتدخل في علاقات مع بعضها بعضـا ، لكي تؤدي وظيفة معينـة بالنسبة للفـرد (٢٣٥). كما يعرف «وارن» الـنسق بأنـه «مجمـوعة مـن الأشياء أو الوقائع المترابطة فيما بينها بالتفاعل أو الاعتماد المتبادل (٢٢٧).

وبعامة ينظر إلى النسق على أنه يشتمل على ما يأتي :

١ ـ أنه عبارة عن مجموع أجزاء أو عناصر الكل .

٢ ـ أن هناك علاقات وتفاعلات قائمة بين هذه العناصر.

٣ـ أن هذه العناصر تعمل معا لكي تؤدي وظيفة معينة .

٤ ـ أن النسق يختلف مستـوى تعقيـده Level of Complexity ودرجـة شموليتـه (من الاتساع إلى الضيق). فقـد تكون وحداتـه كبيرة العدد أو محدودة (أنظر: ٩٢).

وفي ضـوء ماسبق عـرضه من تعـريفـات يمكن تحديد معنى النسق على أنـه «عبارة عن مجموعـة من العناصر المتفاعلة فيما بينها، لكي تـؤدي وظيفة معينة . ويسهم كل منها بوزن معين حسب أهميته ودرجة فاعليته داخل النسق» .

(٢) مفهوم القيم :

مفهوم القيمة من المفاهيم التي اهتم بها الكثير من الباحثين في مجالات مختلفة ، كالفلسفة ، والتربية ، والاقتصاد ، وعلم الاجتماع ، وعلم النفس ، وغير ذلك من المجالات. وقـد ترتب على ذلك نـوع من الخلط والغموض في استخـدام المفهوم من تَخَصُّص لآخـر، بل ويستخـدم استخـدامـات متعـددة داخل التَّخصص الواحد، فلا يوجـد تعريف واحد لمفهوم القيم يعترف به جميع المشتغلين في مجال علم النفس الاجتماعي ـ كموضوع يقع في دائرة اهتمامه (١٥٨ ، ١٩٤).

وقد تـرتب على ذلك استخدام أدوات ومقـاييس مختلفة ، تتحدد معـالمها في ضوء الإطار النظري الذي يحكم كل باحث من الباحثين في الميدان (انظر: ٩٣ ؛ ٢٢٦).

ونعرض فيما يلي لمفهوم القيمة واستخداماته في عدد من التخصصات كعلم الاقتصاد والفلسفة والدين وعلم الاجتماع وعلم النفس.

- مفهوم القيمة في علم الاقتصاد:

لكلمة قيمة في لغة الاقتصاد معنيان:

الأول: صلاحية شيء لإشباع حاجة، ويعين هذا المعنى مصطلح «قيمة المنفعة».

الثاني: ما يساويه متاع حين يستبدل به غيره في السوق، وهذا ما يعبر عنه بمصطلح قيمة المبادلة وقيمة المنفعة لمتاع ما، هي تقدير الشخص بالذات لهذا المتاع، أما قيمة المبادلة فهي تقديرة عند الجماعة التي يتداول بين أفراده، اوعلى ذلك فإن قيمة المنفعة مفهوم فردي اعتباري، وقيمة المبادلة مفهوم جماعي موضوعي.

ويرى رجال الاقتصاد أنه سواء قلنا القيمة أو قلنا «الثمن» فإن قولنا يبقى مجرد تعبير عن علاقة بين أشياء مطروحة في السوق للمبادلة ولا يمكن بأية حال أن يكون تعبيرا عن معايير كمية تقبل الجمع والطرح. بحيث يستطاع القول مثلا إن بلداً ما قد زاد ما ينتجه من قيم بمعنى زادت رفاهية أهله، ذلك لأن أي زيادة كزيادة رغيف الخبز مثلا هي من أثر زيادة تكلفته، وإن رفعت من مقدار القيم المنتجة فإنها لا يمكن بحال أن تعتبر رفعا من مستوى الرفاهية. وقد استخدم مفهوم القيمة بمعان مختلفة في المذاهب الاقتصادية المختلفة (٥٠).

- مفهوم القيمة في الفلسفة:

القيمة من المفاهيم الفلسفية التي كانت ومازالت إلى حد كبير محوراً لخلافات أساسية بين المدارس والمذاهب الفلسفية المختلفة، وتتفاوت الآراء المتعلقة بموضوع القيم تفاوتاً كبيراً. وفي هذا يقول «جون ديوى» إن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية بأن ما يسمى «قيماً» ليس في الواقع سوى إشارات أو تعبيرات صوتية، وبين الاعتقاد في الطرف المقابل بأن المعايير القبلية

Apriori العقلية ضرورية ويقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق (١٠ : ص ٢٢٣).

وقد انقسم الفلاسفة بصفة عامة إلى قسمين حول هذا الموضوع.

الأول: ويتمثل في اتجاه الفلسفات المثالية أو العقلية حيث يرى أفلاطون أن الناس لا يعون مصادر الإلزام في حياتهم، ومع ذلك فهم يدركون مثلاً علياً، ويتحدثون عن الحق والجمال، ويرى أنه لابد أن يكون هناك مصدر استقى منه الناس هذه المعتقدات التي تؤدي بهم إلى هذا اللون من التفكير أو الحديث أو السلوك، ويستبعد أن تكون حياة الحس بما تحتويه من خطط واضطراب مصدراً لمثل هذه الأحاسيس والأفكار السامية، أفكار الحق، والجمال، والالتزام الخلقي. ويخرج أفلاطون من هذه المشكلة بالقول بأنه لابد أن يكون مصدر هذه الإحساسات والأفكار السامية عالماً آخر غير هذا العالم الذي تعيش فيه، عالم توجد فيه الأشياء كاملة كما يجب أن تكون وهو عالم الحق والخير والجمال.

أما «كانط» فلم يلجأ إلى العالم الخارجي كما فعل أفلاطون، واهتدى إلى حل وإن كان عقلياً إلا أنه داخلي، وهو العقل. فقد أكد أن العلم، والجمال والأخلاق مصدرها العقل، فليس للأشياء الحسية شكل خاص تفرضه على العقل دائماً والعكس هو الصحيح. فتركيب العقل هو الذي يعطي للخبرات الحسية شكلها الخاص الذي ندركه.

وبوجه عام فالفلسفات المثالية تقول باستقلال القيم وانعزالها عن الخبرة الإنسانية. أما الاتجاه الثاني فيتمثل في الفلسفات الطبيعية، والتي تعتبر القيم جزءاً لا يتجزأ من الواقع الموضوعي للحياة والخبرة الإنسانية، فالأشياء لا ترتبط بقيم سامية لسر كامن فيها، ودائماً قيم الأشياء هي نتاج اتصالنا بها، وتفاعلنا معها، وسعينا إليها، وتكوين رغباتنا واتجاهاتنا نحوها. فالقيم هي من نسج الخبرة الإنسانية وجزء لا يتجزأ من كيانها، فالأشياء ليست في ذاتها خَيِّرة أو شريرة، صحيحة أو خاطئة، قبيحة أو جميلة، وإنما هذه الأحكام نصدرها من واقع تأثيرنا في هذه الأشياء وتأثرنا بها (نفس المرجع السابق).

- مفهوم القيمة في الدين :

جاءت الديانة المسيحية فأبرزت ما للتعاليم والوحي السماوي من شأن في الحكم على قيم الأشياء والأعمال، فتكبر بشعور ما يترتب عليها من ثواب. وقد أكثر الاسلام في هذا وأبرزه في صورة واضحة، وبين ما يربط الحياة الدنيا بالحياة الأخرى، ولهذا الارتباط شأنه في تقويم الأشياء والأعمال والحكم عليها، وخطاب الله هو الفيصل في الحكم على الحسن والقبيح، وعلى المباح والمحرم، والحسن ما وافق الشرع، واستوجب الثواب، والقبيح ما خالف الشرع، ويترتب عليه العقاب في الآخرة. فأعمال الدنيا مقومة حسب نتيجتها في الآخرة، وقيمة الأشياء من حيث ما تحصله للإنسان من حسن الأفعال أو قبحها (٦١).

- مفهوم القيمة في علم الاجتماع :

يرى علماء الاجتماع أن عملية التقييم تقوم على أساس وجود مقياس ومضاهاة في ضوء مصالح الشخص من جانب، وفي ضوء ما يتيحه له المجتمع من وسائل وإمكانات لتحقيق هذه المصالح من جانب آخر. ففي القيم عملية انتقاء مشروط بالظروف المجتمعية المتاحة. فالقيم كما يعرفها العديد من علماء الاجتماع «مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي»(٤٧).

فالمستوى أو المعيار Standard or Norms يعني وجود مقياس يقيس به الشخص، ويضاهي من خلاله بين الأشياء من حيث فاعليتها ودورها في تحقيق مصالحه، وهذا المقياس الذي يقيمه الشخص يرتبط بوعيه الاجتماعي، وادراكه للأمور، وما تؤثر فيه من مؤثرات اجتماعية اقتصادية تحيط بالشخص أو بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، وبالمجتمع أو ما يعايشه من ظروف تاريخية واقتصادية واجتماعية.

أما الانتقاء Selection، فهو عملية عقلية معرفية يقوم فيها الشخص بمضاهاة الأشياء وموازنتها في ضوء المقياس الذي وضعه لنفسه، والذي تحدد

بظروفه الاجتماعية والاقتصادية. وعملية الانتقاء هذه ليست مطلقة وإنما هي مشروطة بوضع الشخص وفرصه، فكلما ارتقى الشخص في السلم الاجتماعي، تعددت وتنوعت فرص انتقائه.

وأما البدائل فهي مجموعة الوسائل والأهداف التي تتجه نحو مصالح الإنسان المتعددة والمتنوعة.

وقد قدم «كلوكهون» تصنيفاً للقيم في ضوء درجة انتشارها في المجتمع إلى فئتين رئيستين: الأولى، قيم عامة في المجتمع، والثانية، قيم خاصة بجماعات اجتماعية معينة.

كما قدم «نيسلون» L. Nelson تصنيفاً للقيم في ضوء ارتباطها بالنمط البنائي للمجتمع / إلى فئتين: قيم تقليدية، وقيم عقلية، وهذا ما فعله «روبرت ردفيلد» R. Redfield عندما ميز القيم على أساس نوع المجتمع إلى قيم خاصة بالمجتمع الشعبي القديم Folk Society الذي تسوده القيم التقليدية وقيم، خاصة بالمجتمع الحضري الذي تسوده القيم العصرية (٦٠).

ـ مفهوم القيمة في علم النفس:

تختلف نظرة علماء علم النفس الاجتماعي لمفهوم القيمة عن علماء الاقتصاد والاجتماع، فعلماء الاجتماع مثلا يوجهون عنايتهم ببناء النظم الاجتماعية ووظيفتها، ويهتمون بأنواع السلوك التي تصدر عن جماعات أو فئات من الأشخاص في علاقتها فقط بنظم اجتماعية أخرى، وتحلل مختلف الأحداث السلوكية (مثل الشراء والبيع، والانتخاب والتردد على دور العبادة. . الخ)، التي تصنف أنواع معينة من النشاط لدى الأفراد.

أما علماء علم النفس الاجتماعي فيهتمون بكل جانب من جوانب سلوك الفرد في المجتمع، ولا يتحدد بإطار محدد لنظام أو نسق معين. فعلم النفس الاجتماعي يركز عنايته على سمات الفرد، واستعداداته، واستجاباته، فيما يتصل بعلاقاته بالآخرين (١٣، ١٥٠).

وفي ضوء ذلك يتبين أن علماء الاجتماع يتعاملون مع القيم الجماعية Group Values أما علماء النفس فيتركز اهتمامهم على دراسة قيم الفرد Individual Values ، ومحدداتها سواء أكانت نفسية أم اجتماعية أم جسمية . . . الخ، فعلى حين تمثل الجماعة بؤرة اهتمام علماء الاجتماع ـ يمثل الفرد بؤرة ومركز الاهتمام لدى علماء النفس.

ونحاول في هذا الجزء توضيح مفهوم القيم من خلال التمييز بينه وبين غيره من المفاهيم التي عادة ما يختلط بها، وذلك على النحو التالي:

١ ـ القيمة والحاجة. ٢ ـ القيمة والدافع.
٣ ـ القيمة والاهتمام. ٤ ـ القيمة والسمة.
٥ ـ القيمة والمعتقد. ٦ ـ القيمة والاتجاه.
٧ ـ القيمة والسلوك.

ثم يلي ذلك مباشرة محاولة صياغة تعريف إجرائي للقيم كما نستخدمه في الدراسة الراهنة.

١ ـ القيمة والحاجة (Value & need) :

فالحاجة هي إحساس الكائن الحي بافتقاد شيء ما، وقد تكون داخلية

أو خارجية، وينشأ عنها بواعث Drives معينة ترتبط بموضوع الهدف (الحافز) Incentive. وتؤدي الاستجابة لموضوع الهدف إلى خفض الحاجز (٩٣) وتأخذ هذه الأهداف والحاجات ـ كما يرى «كريتش وكرتشفيلد» شكل مدرج، مرتب حسب الأهمية بالنسبة للفرد (١٥٠).

ويرى بعض العلماء ـ أمثال «ماسلو» A.H .Maslow أن مفهوم القيمة مكافىء لمفهوم الحاجة (١٥٦). كما تصور بعضهم الآخر القيمة على أن لها أساساً بيولوجياً، فهي تقوم على الحاجات الأساسية Basic needs ، فلا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كان لديه حاجة معينة، يسعى إلى تحقيقها أو إشباعها. فالحاجات الأساسية هي التي تؤسس الكائن بيولوجياً، وتحدد له نسق

اختيـاراتـه System of Choices، فهي بمثابة قيم بيـولوجية Biological Values أولية، تتحول فيها بعد ومع نمـو الفرد إلى قيم اجتماعية Social Values (١٥٦).

ويتسق هذا مع تقسيم بعض الباحثين للقيم إلى نوعين رئيسين:
قيم أوليـة Primary Values تتعلق بالحاجـات البيولوجية، وقيم ثـانوية Secondary Values تختص بالجانب الأخـلاقي والاجتماعي. وهذا مـا أشار إليه كلـوكهون (انظر: ١٤٢ ص ٤٢٨). من أن القيم تنشأ من وجود حـاجات معينة، كما يتـولد عنها حـاجات أخـرى. ويتفق هذا المنظور الـذي يكافىء بين مفهوم القيمة ومفهـوم الحاجة، مع ما أوضحه أحـد العاملين في الميدان، من أن الحاجات المعرفية Cognitive needs التي ضمنها «ماسلو و موارى» Maslow & Murray، في قـائمة حـاجـات الفرد، تكـافىء أو تسـاوي ما أسماه ألبـورت بـالنمط النظـري Theoretical type من النـاس الـذي يهتـم بـالبحث عن الحقيقة، ويتبنون القيمة النظرية (١٥٣).

وفي مقابل ذلك نجد بعض العلماء أمثال «ميلتون روكيش» Rokeach الذي يرى أن هناك اختلافاً بين المفهومين: فـالقيم من وجهة نظره، عبارة عن تمثيلات معرفية Cognitive representations لحاجات الفرد أو المجتمع، وأن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات. وفي ضوء ذلك يميز بينهما على أساس أن الحاجات توجد لـدى جميع الكائنات، (الإنسان والحيوان) في حين أن القيم يقتصر وجودها على الإنسان (١٩٦: ص ٣٥٦).

٢ ـ القيمة والدافع (Value & Motive) :

هناك خلط شائع لدى بعض الباحثين في استخدام هذين المفهومين، والنظر إلى القيم على أنها مـا هي إلا أحد الجوانب لمفهـوم أشمل هو الـدافعية Motivation وقـد تستخدم القيم بـالتبادل مـع الدافعيـة (٢١١). فمثلاً اعتبر الـدافع للانجاز Achievement- motive بمثابة قيمة لدى «ماكليلاند» (١٥٧) ويؤيد

ذلك «ولسون» من خلال نتائج دراساته، التي أوضحت أن هناك ارتباطاً مرتفعاً بين الدافع للأمن Safety - motive وقيمة الأمن القومي National Security (على مقياس روكيش) (٢٣٢).

ويرى «بنجستون»، أنه عندما تؤثر القيم في سلوك الفرد، وتؤدي به إلى اختيار بديل دون آخر، فهي تعتبر كدافع (٧٨). كما يتعامل «فيذر» مع القيم على أنها مرادفة أو مكافئة للدوافع. فهو يعرف القيم بأنها «بناء مترابط يتضمن الوجدان، والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسناً أو سيئاً، أيجاباً أو سلباً. ويرى أن ذلك يتسق مع «النظرية المعرفية ــ الدافعية» Cognitive- mtivational theory التي تدعم الافتراض بأن دوافع الأفراد نحو الموضوعات أو الأنشطة في موقف معين تكون مختارة حسب رغبتهم لما هو مفضل أو غير مفضل من هذه الموضوعات أو الأنشطة لما هو إيجابي، ويحاولون الوصول إليه، وما هو سلبي ويحاولون تجنبه والابتعاد عنه (١٠٦).

وتصورنا للقيم ــ كما يرى «فيذر» ــ بأنها فئة من الدوافع لا يعني أن كل الدوافع تعتبر قيماً، فأحياناً يريد الشخص شيئاً ما، أو يشعر بوجوب عمل معين ولكنه لا يفعل شيئاً، فالقيم لها وجهتان إحداهما سلبية والأخرى إيجابية.

وفي ضوء تعريف «الدافع» بأنه حالة شعورية تدفع الكائن الحي نحو هدف معين، وأنه أحد المحددات الأساسية للسلوك (٩٢). يمكن المقارنة بين القيمة والدافع على أساس نوع الهدف في كل منهما، حيث إن الهدف في القيمة من النوع المطلق ويتسم بالوجوب، فيقول الشخص مثلاً: يجب أن أعمل هذا الشيء، أما في الدوافع فيقول الشخص: أريد أن أعمل هذا الشيء. كما يقارن بينهما على أساس أن الفرد يوجه إليه النقد إذا فشل في السعي نحو إشباع الدوافع لموضوع معين. فالدافع يتولد عنه قيمة معينة، ففي حالة عدم وجود قيمة للدافع (كالحاجة للطعام) فإننا لا نشعر بالرغبة نحوه. ويزيد من فهمنا للفرق بين القيمة والدافع ما أشار إليه بعضهم من أن القيم ليست كالدافع أو البواعث مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين، بل تعني القيم نظاماً من

الضغوط لتوجيه السلوك، ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريراً معيناً (١٩٦).

وفي ضوء ذلك يتضح أن هناك فرقا بين مفهوم القيمة ومفهوم الدافع، فالدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي، يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين، أما القيمة فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع.

٣ ـ القيمة والاهتمام (Value & Interest):

رأى بعض الباحثين أن مفهوم السقيمة ـ باعتبارها أي موضوع نميل اليه أونهتم به يتطابق مع مفهوم الاهتمام. فقد أهمل «بيرى» R. Perry النظريات الموضوعية Objective theories التي تتعامل مع القيمة على أنها كامنة في الموضوع وقدم نظريته العامة في القيم General theory of value. والتي تقوم على أساس التعامل مع القيم على أنها تنبع من الخبرة الشخصية Subjective experience ووجد أن السبيل إلى ذلك هو «الاهتمام» ـ على الرغم من تسليمه بوجود اختلاف بين القيمة والاهتمام ـ حيث تنشأ القيمة نتيجة وجود اهتمام بشيء معين، فالشيء له قيمة عندما يكون موضوعا للاهتمام. وفي ضوء ذلك صاغ بيري المعادلة الآتية: قيمة الشيء = الاهتمام الذي يحظي به.

x is Valuable = Interest is taken in x (١٧٨).

يتسق ذلك مع تصور «فرونديزي» Frondizi للقيم بأنها مكافئة لما نفضله أونرغبه، ويمثل مركز اهتمامنا، وأن الرغبة والاهتمام هما خبرات للقيم. كما تعامل بعض الباحثين في الميدان مع القيمة على أنها مرادفة للاهتمام (أنظر: ١٣٥ ؛ ٩٦ ؛ ٢٠٨)متأثرين في ذلك بمنظور كل من «ألبورت وفيرنون»، في تعريفهما للقيم وقياسها من خلال الاهتمامات، فالقيم بالنسبة«لألبورت وفيرنون» ما هي إلا اهتمامات معينة نحو أشياء أو مواقف أو أشخاص (أنظر: ٩٣).

فالقيمة وفق هذا المنظور ماهي إلا موضوع يسعى إليه الفرد، ويهتم به نظرا لما يمثله هذا الموضوع من قيمة بالنسبة له، فهي تعد الإطار المرجعي لتقويماتنا

المختلفة، كما أنها توجه اهتماماتنا وأشكال سلوكنا في المواقف المختلفة.

وفي الحقيقة، فإن هذا المنظور وإن ارتكز فيه بعض الباحثين على الاهتمامات كتعبير عن القيم، أو هي القيم ذاتها، فإنهم يرون أنها تشتمل على كل المحددات الأساسية الخاصة بالتعامل مع مختلف جوانب الحياة، سواء أكانت تلك المحددات ممثلة في الاهتمامات أم الاتجاهات أم السلوك، كما أنهم يتعاملون مع القيم في إطار هذا التعريف تارة على أنها كامنة في الاشياء وتارة أخرى على أنها ذات هوية رمزية تملي على الفرد نوعا من القداسة (٢٥).

كما يرى بعض العلماء، أن ظهور اهتمامات معينة لدى الفرد، إنما يكشف عن بزوغ قيم معينة لديه، وأن الاهتمامات يمكن ان تتحول إلى قيم إذا كانت قادرة على تحقيق الذات Self - realization (٩٦).

وقد ترتب على تناول القيم على أنها مكافئة للاهتمامات استخدام وسائل القياس بالتبادل بينهما، ومن أمثلة ذلك بطارية قيم العمل work values inventory، التي أعدها سوبر Super، ومقياس« ألبورت وفيرنون».

وفي مقابل ذلك نجد بعض العلماء الذين تعاملوا مع المفهومين على أنهما مختلفان تماما. فيرى «إيزنك H. Eysenck على سبيل المثال أن الاهتمام عبارة عن الميل نحو أشياء يشعر الفرد نحوها بجاذبية خاصة، في حين تمثل القيم والاتجاهات آراء وتفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية (٩٤) كما يفرق «تشايلد» بين الاهتمام والقيمة، فبينما يتعلق الاهتمام بالتفضيلات المهنية غالبا، تشير القيمة إلى الموضوعات الاجتماعية، والسياسية، والدينية، والأخلاقية. (٩٣).

كما يفرق بعضهم بين الاهتمام والقيمة، على أساس أن الاهتمام هو أحد المظاهر العديدة للقيمة، ويساعد في توجيه الفعل وتحقيق الذات، وأن مفهوم الاهتمام أضيق من القيمة، فهو لا يتضمن ضربا من ضروب السلوك المثالية أو غاية من الغايات، كما أنه من الصعب القول بأن الاهتمام معيار Standard،

له صفة الوجوب التي تتميز بها القيم (١٩٤).

وتتميز القيم من غيرها من مظاهر الشخصية مثل الميول، فنجد أن القيم تهتم بالأهداف البعيدة العامة، كما أنها تترتب فيما بينها ترتيبا هرميا أي أن بعض القيم يسيطر على غيرها أو يخضع لها، فالفرد يحاول أن يحقق قيمه جميعا، ولكن إذا حدث تعارض بينها فانه يخضع بعضها للبعض الآخر وفقا لترتيب خاص به.

وثمة ميزة أخرى للقيم وهي أنها أبطأ في التغيير من الاتجاهات والميول، ومن الضروري أن ننظر إلى القيم على أساس أنها لا تعكس مجرد حاجاتنا واهتماماتنا الخاصة، ولكنها تعكس أيضاما يثيب ويعاقب عليه المجتمع. (٦٧ : ص ١٨٥).

وفي ضوء ماسبق يمكن تلخيص أوجه الاختلاف بين المفهومين، فيما يأتي:
١ ـ أن الاهتمام يعتبر مظهرا من المظاهر العديدة للقيمة، فظهور اهتمامات معينة لدى الفرد إنما يكشف عن بزوغ قيم معينة ترتبط بهذه الاهتمامات.

٢ ـ أن الاهتمام مفهوم أضيق من القيمة، ويرتبط الأول غالبا بالتفضيلات المهنية التي لا تستلزم الوجوب أو الإلزام، في حين ترتبط القيمة بضرب من ضروب السلوك المثالية أو غاية من الغايات، وتستلزم الوجوب.

٤ ـ القيمة والسمة (Value & Trait):

مفهوم السمة من المفاهيم الأساسية في بناء الشخصية Personality Structure وهي صفة أو خاصية للسلوك تتصف بقدر من الاستمرار، ويمكن ملاحظتها وقياسها، فالعدوانية سمة، والخوف سمة، والشجاعة سمة.. إلى آخر خصائص السلوك وصفاته الأخرى.

ويصنف جيلفورد Guilford بناء الشخصية إلى سبع فئات من السمات هي: الاتجاهات، والميول، والمزاج، والحاجات، والاستعدادات، وبناء الجسم

Morphology، ووظائف الجسم (٥٥).

ويبدو من التصنيف أن الاتجاهات والقيم تعد فئة من سمات الشخصية الأساسية، إلا أنه في مقابل ذلك هناك من الدارسين من يميز بينهما على أساس القابلية للتغيير، فعلى حين يتحدث المعالجون السلوكيون عن آثار العلاج السلوكي على العادات والحاجات والقيم والسلوك والاتجاهات، فإنهم نادرا ما يتحدثون عن آثار هذا العلاج على السمات (١٩٤).

فالقيمة إذن أكثر تحديدا ونوعية من السمة، وتشتمل عادة على جانب إيجابي وآخر سلبي - بينما السمات ليست كذلك، كما تتسم القيم بإمكانية تغييرها.

٥ - القيمة والمعتقد (Value & Belief):

تنقسم المعتقدات إلى ثلاثة أنواع: وصفية descriptive وهي التي توصف بالصحة أو الزيف، وتقييمية Evaluative، أي التي يوصف على أساسها موضوع الاعتقاد بالحسن أو القبح، وآمرة أو ناهية Prescriptive Pro-scriptive؛ حيث يحكم الفرد بمقتضاها على بعض الوسائل أو الغايات بجدارة الرغبة أو عدم الجدارة (١٩٥ ص ١١٣) ويرى «روكيش» أن القيمة معتقد من النوع الثالث: الآمر أو الناهي، ويعرفها بأنها «معتقد ثابت نسبيا، ويحمل في فحواه تفضيلا شخصيا أو اجتماعيا لغاية من غايات الوجود، أو لشكل من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية»، فالقيم من منظوره تحتوي على ثلاثة عناصر مثلها مثل المعتقدات فهي معرفية: من حيث الوعي بما هو جدير بالرغبة، ووجدانية: من حيث شعور الفرد حيالها إيجابيا كان أو سلبيا، وهي سلوكية: من حيث وقوفها كمتغير وسيط أو كمعيار أو مرشد للسلوك أو الفعل، ويتسق تصور «روكيش» للقيم بأنها معرفية، مع ما أسماه بعضهم بالقيم المتصورة Conceived Values أو التصورات المثالية لما يجب أن يكون، والتي يتم في ضوءها الحكم على السلوك. كما يتفق مع تعريف القيمة بأنها مفهوم أو تصور للمرغوب Conception of Desirable صريح أو ضمني، يتميز به الفرد

أو الجماعة ويـؤثر في الاختيـار من بين الوسـائل أو الغايـات المتاحـة، فهي ليست تفضيلا، ولكنها تفضيل مبرر أخلاقيا أو عقليا (١٦٥، ١٧٥).

وفي ضوء ذلك يتبين أن القيم تتمثل في مجمـوعة من المعتقدات الشـائعة بين أعضـاء المجتمع الواحـد، وبخـاصة فيما يتعلـق بما هو حسن أو قبيح، بما هـو مرغوب أو غير مرغوب، وبمعنى آخر هي عبارة عن نظام معقد يتضمن أحكاما تقييمية (ايجابية أو سلبية تبدأ من القبول إلى الرفض) ذات طابع فكري، ومزاجي نحو الأشياء وموضوعات الحياة المختلفة ـ بل ونحو الأشخاص، وتعكس القيم أهـدافنا واهتمامـاتنا وحـاجاتنـا والنظام الاجتماعي والثقـافي التي تنشأ فيهما، لما تتضمنه من نواحٍ دينية واقتصادية وعلمية (٣: ص ١٤٤).

فالقيمـة وفق هذا التصور تتضمن الاعتقاد بـأن موضوعا مـا يرضي أو يشبع رغبة معينة لـدى الفرد، وتختلف أهمية هذه الموضوعـات حسب اهتمامات الفرد ودوافعه.

وفي مقـابل ذلك يفرق بعضهـم بين القيم والمعتقدات على أسـاس أن القيم تشير إلى الحسن ـ مقابل السيء Good - bad. أما المعتقدات فتشير الى الحقيقة مقابل الزيف True - false (١٤٢). فالمعارف في القيم تتميز عن باقي المعارف الأخرى بالخاصية التقييمية، حيث يختـار الشخص في ضوء تقييمه ماهو مفضل أو غير مفضل بالنسبة له، كما أنها ليست مرادفة للمعتقدات أو الأهداف ولكنها تدور حول المعتقـدات أو الأهداف التي يتبناها الفرد، ويمكن تصـورها في ضوء متصل «المقبول ـ المرفوض» Approval - disapproval continuum (٧٦).

٦ ـ القيمة والاتجاه (Value & Attitude):

تأثّـر استخـدام هـذين المفهـومين بأهـداف البحث، ونـوع التصميمات المستخدمـة، والمرحلة المنهجية أو التقـدم المنهجي الذي لحق بهما، فهنـاك تنوع واختلاف بين البـاحثين في الميدان في استخـدامهما، وذلك نتيجة اختلاف الإطار النظري لهؤلاء البـاحثين، حيث التعامل مع المفهومين بمسميات مختلفة، وبالتالي

اتباع أساليب قياس وتصميات مختلفة (أنظر : ٢٣٩).

فالتمييز الدقيق بين المفهومين ـ في مجال العلوم السلوكية ـ كما يقول بعضهم هو التمييز بين الجينات والكروموزومات في مجال العلوم البيولوجية (١٩٤). فعلى المستوى الوصفي نجد أن الفرق بين القيم والاتجاهات هو الفرق بين العام والخاص، حيث تقف القيم محددات لاتجاهات الفرد، فهي عبارة عن تجريدات وتعميات تتضح من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم حيال موضوعات محددة (١٩٤).

ويرى بعضهم أن القيم هي علاقة بين الإنسان والموضوعات التي يرى أن لها قيمة، وقد جاء هذا الاتجاه نتيجة للمحاولات التي بذلها جون ديوي J. Dewey ولي Lee ، وغيرهما عندما أكدوا أن الأساس الميتافيزيقي للقيم قد تحول مِنْ اعتبارها ذات قيمة ذاتية إلى اعتبارها علاقات تقوم بين الإنسان والموضوعات التي يرى أن لها قيمة وأن هذه العلاقات تتضمن نوعا من الرأي في شيء أو شخص أو معنى كما أنها تتضمن أيضا شعورا واتجاها نحوه وتفضيلا له. ومثل هذا التصور للقيم يعبر بوضوح عن مدى التعقد في طبيعتها. كما أنه يبين أيضا أنها جزء من التنظيم الذي يسيطر على سلوكنا، ويعكس حاجاتنا واهتماماتنا وأهدافنا، بالاضافة إلى أنه يعكس بصور مختلفة وبدرجات متباينة النظام الاجتماعي الذي نعيش فيه، والتراث الثقافي الذي ننشأ في ظله.

وعلى الرغم من أهمية النواحي الانفعالية والعاطفية للقيم إلا أن الجانب العقلي لا يمكن التغاضي عنه. فنجد أن شنيدر A. Schneider يذهب إلى أن القيمة دافع عقلي تحول إلى عامل عقلي ثابت ومستمر نسبياً (أنظر : ٦٧).

فالقيم في حقيقتها عبارة عن عمليات انتقاء أو اختيار يقوم بها الانسان في ميادين الحياة أو مجالاتها التي تضم اتجاهاته الأساسية، وميوله العميقة الجذور، والأشياء التي تحظى منه بالاحترام والتقديس. إلا أن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذه الحالة هو: كيف أن القيم نتاج الاختيار في حين أن الاختيار ذاته يحتاج إلى معايير أو قيم لتحديده؟ فكأننا ندور في دائرة مفرغة قوامها أن القيم

هي نتاج عمليات الاختيار أو الانتقاء ، وأن الاختيار والانتقاء ذاتهما يقومان على أساس القيم. وتتمثل الإجابة عن هذا التساؤل في أن عملية الاختيار لا تتم في فراغ، وإنما يقوم الفرد بهذه العملية متأثرا بالأساس الثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه، أي بالوسط الذي ينشأ فيه وما يتضمنه من نظام، وتقاليد، وعادات اجتماعية، وأنماط سلوكية، تمَّ انتقاؤها واستقرارها في سياق تاريخ الجماعة، حتى أصبحت جزءا من التراث الثقافي أو الحضاري (١٠).

وفي ضوء ذلك ينظر بعضهم إلى القيم على أنها عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني سواء كان التفضيل الناشيء عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحا أم ضمنيا، وأنه من الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض (٦٧ : ص ١٨٧).

فمفهوم القيمة إذن أعم وأشمل من مفهوم الاتجاه، ولذا تعامل بعض العاملين في الميدان مع مفهوم القيمة من خلال منظور الاتجاه. فيعالج «د. سويف» على سبيل المثال موضوع القيم في إطار معالجته للاتجاهات، مستندا في ذلك إلى التشابه بين هذين النوعين من الموضوعات، فكل ما في الأمر - كما يقول - أن بحوث الاتجاهات بدأت داخل ميدان علم النفس، في حين أن بحوث القيم بدأت داخل ميدان الفلسفة (٤٢)، ويرى أن القيم تقدم المضمون للاتجاهات. فالاتجاهات إنما تمثل شكلا أقرب ما يكون إلى الطابع التجريدي، حيث تحدد القيم لهذا الشكل مضمونه وفحواه، من خلال ٢٥ص: ٣٢). ويتفق هذا مع ما يقوله الكثير من الباحثين من أنه إذا كان يوجد لدى الفرد الآلاف من الاتجاهات فإنه يوجد لديه فقط العشرات من القيم (١٩٧) فالقيم عبارة عن اتجاهات شاملة Inclusive تمتد لتشمل الحوافز Incentives والدوافع والاتجاهات، فعلى المستوى الأول، توجد الحوافز ويليها الدوافع، ثم الاتجاهات، ثم تأتي القيم في المستوى الأخير والأكثر عمومية (١٦٩).

ويمكن النظر إلى الاتجاهات والقيم في ضوء مستويات مختلفة، تمتد من

الخصوصية إلى العمومية: فالمستوى الأول: يتمثل في المعتقدات، والثاني في الاتجاهات ثم المستوى الثالث حيث توجد القيم، ثم المستوى الرابع والأخير ويتمثل في الشخصية (١٧٢)، فالقيمة بناء أكثر عمومية من الاتجاه، فهي عبارة عن مجموعة من الاتجاهات المرتبطة فيما بينها، وتنظيم هذه الاتجاهات من خلال مستويات أربعة: المستوى الأول حيث الاتجاهات النوعية، والمستوى الثاني الذي يتمثل في الآراء Opinions الثابتة نسبيا، ثم المستوى الثالث حيث ترتبط الآراء مع بعضها بعضا في شكل زمالة مكونة اتجاها معينا، ثم المستوى الرابع والأخير حيث ترتبط مجموعة من الاتجاهات مع بعضها بعضا مكونة ما يسمى «بالإيديولوجية» (٩٤). ومنظور معالجة القيم من خلال الاتجاهات ما زال قادرا على التمكن من دراسة القيم بفاعلية. فهي عبارة عن مفاهيم تختص بغايات يسعى إليها الفرد كغايات جديرة بالرغبة، سواء كانت هذه الغايات تتطلب لذاتها أم لغايات أبعد منها. وتتأتى هذه المفاهيم من خلال تفاعل ديناميكي بين الفرد بمحدداته الخاصة وبين نوع معين من أنواع الخبرة، وتتكشف دلالة هذه القيم فيما تمليه على محتضنيها من اختيار توجه معين في الحياة ـ بكل عناصره المختلفة من بين توجهات أخرى متاحة ـ توجه يراه جديرا بتوظيف إمكاناته المعرفية والوجدانية والسلوكية (٢٥ : ص ٥١).

وفي مقابل ذلك نجد من يميز بين القيمة والاتجاه على أساس أن الأولى تشير إلى غاية مرغوبة، بينما يشير الثاني إلى موضوع يحبه الشخص أو يكرهه. فالقيم تتميز عن الاتجاهات بأنها غايات نهائيةui timate ends وليست وسيلية، كالعديد من الاتجاهات (٢٠٣).

ويتفق تصور «هولندر» في تناوله للقيمة مع هذا الاتجاه. فهو يعرف القيمة بأنها حالة غائية، أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، وأنها تقف كموجه أو معيار يسلك الفرد على أساسه، بينما يشير الاتجاه إلى مجموعة من المعتقدات التي تتعلق بموضوع أو موقف معين، ويرى «هولندر» أنه يمكن التمييز بين المفهومين (القيمة والاتجاه)، في ضوء ما يأتي:

أ ـ أن القيم هي المكون الأساسي خلف الاتجاهات، وتشكل زملة أو مجموعة الاتجاهات التي بينها علاقة قوية، تظهر من خلالها قيمة معينة.

ب ـ أن الاتجاهات أكثر قابلية للتغيير من القيم، ويرجع ذلك إلى درجة الثبات النسبي للقيم، التي تشكلها وتدعمها الثقافة أو الإطار الحضاري بصورة قوية.

حـ ـ أن العلاقة بين القيم والاتجاهات ليست متسقة، فقد تتضمن قيمة معينة اتجاهات متعارضة، فقيمة الإنجاز على سبيل المثال، قد تعني اعتقاد الفرد العمل من خلال التنافس، أو العمل من خلال التعاون مع الآخرين (١٣١).

كما يفرق «ميلتون روكيش» بين القيم والاتجاهات على النحو الآتي:
أ ـ يشير الاتجاه إلى تنظيم لمجموعة من المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف محدد، في حين أن القيمة تشير إلى معتقد واحد، وتشتمل على ضرب من ضروب السلوك المفضلة أو غاية من الغايات.

ب ـ بينما تتركز القيمة على الأشياء والمواقف، ويتركز الاتجاه حول موقف أو موضوع محدد.

جـ ـ تقف القيمة كمعيار. بينما الاتجاه ليس كذلك ـ فالاتجاهات إما تقوم على عدد قليل من القيم التي تعد كمعايير.

د ـ أن عدد القيم التي يتبناها الفرد وتنتظم في نسقه القيمي، إنما يتوقف على ما كونه الشخص أو تعلمه من معتقدات تتعلق بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات، أما عدد ما له من اتجاهات فيتوقف على ما واجهه من مواقف وأشياء محددة، ولذلك فالاتجاهات تزيد في عددها عن القيم.
هـ ـ تحتل القيم مكانة مركزية وأكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد ونسقة المعرفي.
و ـ يعتبر مفهوم القيم أكثر ديناميكية من الاتجاهات، حيث ترتبط مباشرة

بالدافعية في حين أن الاتجاهات ليست كذلك، فهي ليست عوامل أساسية موجهة للسلوك.

ز ـ بينما تقـوم القيم بدور أساسي ـ في تحقيق الذات ، وتحقيق تـوافق الفرد ـ نجد أن الاتجاهات تقوم بمثل هذه الوظائف ولكن بدرجة أقل (١٩٦).

كذلك يميز د. عماد الـدين اسماعيل وآخرون بين القيمة والاتجاه على أساس أن اتجاهـات الأفراد إزاء مـوضوعـات معينة يمكن أن تكـون موضـوعا لأحكـام القيم، وذلك أن كل اتجاه يمكن أن نحكـم عليـه من زاويـة سـلامتـه أو عـدم سلامته وفق معايير اجتماعية معينة، أو من حيث ما يكتنفه من تناقض داخلي. ونحن في هذا كلـه قد نخضع الاتجاه لأحكـام قيمية فنقول مثـلا : إن هذا الاتجاه غير سليم من النـاحيـة الاجتماعيـة، أو إن هـذا الاتجاه إيجابي ويجب تـدعيمـه وتنميته. ولكن الاتجاه نفسـه لا يتضمن بالضرورة حكما من أحكـام القيمة ، أي انـه ليس من الضروري أن يكـون الفرد قـد أصـدر حكما من أحكام القيمـة على موضوع معين بشكل اختياري واعٍ حتى يتجه نحوه اتجاها ما (٨: ص ٥٤).

٧ ـ القيمة والسلوك (Value & Behavior):

والى جانب هذه التعـريفات التي قدمت للقيم من خـلال مؤشرات مختلفة، هناك من الباحثين من تناول القيم من خلال مؤشر السلوك، على اعتبار أن القيم هي محددات لسلوك الفرد وأفعاله. فيعرف «موريس» على سبيل المثال القيم بأنها «التـوجه أو السلـوك المفضل أو المرغوب من بين عـدد من التوجهـات المتاحـة» ويصنفها إلى ثلاث فئات رئيسة :

الأولى : القيم العاملة Operational Values ، والتي يمكن الكشف عنها من خلال السلوك التفضيلي.

الثانية : القيم المتصورة Conceived Values ، والتي يمكن دراستها من خـلال الرمـوز العاملـة في مجال السلـوك التفضيلي، فهي عبارة عن التصـورات المثالية لما يجب أن يكون، كما يتم في ضوئها الحكم على الفعل أو السلوك.

الثالثة : القيم الموضوعية Objective Values، وقد أهملها الباحث دون تعريف. ويرى «موريس» من خلال دراسته لثلاثة عشر أسلوبًا لمعايشة الحياة Ways of Life ، أن التوجهات القيمية تنتظم في ضوء خمسة عوامل هي : ضبط الذات Self - Control والاستمتاع بالعمل، والاكتفاء الذاتي Self - Sufficiency وتقبل أفكار الآخرين وآرائهم، والاستمتاع بالحياة (١٦٥ : ص ٣٢ ــ٣٤). ويرى «أدلر» أن القيم يمكن تصورها على أنها تعني أحد المعاني الآتية:

١ ـ أنها أشياء مطلقة لها هويتها المستقلة.
٢ ـ أنها متضمنة في الموضوعات أو الأشياء المادية أو غير المادية.
٣ ــ مفاهيم تظهر من خلال حاجات الفرد البيولوجية وأفكاره التي يتبناها.
٤ ـ أنها تساوي أو تكافيء الفعل أو السلوك (٧٠).

ويتعامل «أدلر» مع القيم على أنها مكافئة للسلوك أو الفعل، وهو في ذلك يقترب مما أطلق عليه «موريس» القيم العاملة، أما المعنى الثالث، الذي يقدمه «أدلر» فتتشابه مع القيم المتصورة، كما يتشابه كل من المعنى الأول والثاني مع القيم الموضوعية (٨٦).

كما يتعامل بعضهم الآخر مع القيمة على أنها «مفهوم أو تصور للأشياء المرغوبة ويشعر الفرد من خلاله بالإلزام أو الدافع لاختيار مهنة معينة دون أخرى «فهي معايير لإصدار أحكام الفرد على مدى مناسبة السلوك، كما أنها تحدد توجهات الفرد نحو الفعل، وقد تكون واضحة، فيستدل عليها من خلال التعبير اللفظي للفرد، وقد تكون ضمنية أو كامنة، فيستدل عليها من خلال سلوك الفرد وأفعاله (٧٨).

ومن الانتقادات التي وجهت إلى منحى التعامل مع القيم من خلال السلوك ما يأتي:

١ ـ يؤخذ على «أدلر» مثلا في تعريفه للقيم، على أنها مفهوم مكافيء للسلوك أنه لم يحدد نوع السلوك الذي يختاره الفرد، فهل هـو ما يرغبه فعلا أو ما يُعبر عنه لفظيـا؟ وعلى أي أسـاس يختـار؟. فـالتعـريف الملائم للقيم يجب أن يقـوم على أسـاس نـظري وتجريبي في آن واحد؛ حيـث النظر إليهـا على أنها بناء افتراضي Hypothetical Construct، ويستـدل عليها من السلـوك اللفظي، وتشير إلى تصور الفرد للعـالم الذي يحيط به، وعـلاقته به، بالاضـافة إلى أن هناك متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر في هذا السلوك فتجعله متسقا أو غير متسق مع القيمة التي يتبناها (٢٠٣).

٢ ـ أن الكثير من الأنماط السلوكيـة التي يصدرها الفرد وهـو بصدد التعامل مع المواقف الاجتماعيـة المختلفـة، إنما تقف كدالـة لما حـددتـه الثقافـة على أنـه أسلـوب مرغـوب فيه أكثـر من أنها دالة لما يتمثلـه الأفراد من قيم يـرونها جديـرة باهتمامهم (٢٥). فـالاستجابـة التفضيلية لا تحدث في فـراغ، ولكنها تـوجد في سياق اجتماعي معين. ويجب فهم هذه الاستجـابة في ضوء السياق الـذي توجد فيه. فالسلوك محصلة للتفاعـل بين اتجاهين، أحدهما نحو الموضوع والثاني نحو الموقف (١٩٥). فالفعل أو السلوك لا يتحدد فقط بواسطة الاتجاهات أو القيم، ولكن إلى جانب ذلك توجـد الحاجات والظروف الموقفية، ونتيجـة لذلك حاول بعض الباحثين التعـامل مع القيم من خلال كل من الاتجاهات والسلـوك معا، على أساس أن الاتجاهـات والسلوك أو الفعل هما محصلة نهائية لتـوجهات القيم (١٨٦).

وفي ضـوء ذلك يعـرف بعضهم القيم بأنها «مفهـوم يـدل على مجمـوعـة من الاتجاهات المعيـارية «المركـزية» لـدى الفرد في المواقـف الاجتماعية، فتحـدد له أهدافه العامة في الحياة، والتي تتضح من خلال سلوكه العملي أو اللفظي ؟٤٦) كما يعـرفها بعضهم الآخـر بأنها مفهـوم يميـز الفرد أو الجماعـة التي ينتمي إليهـا ويحدد مـا هو مـرغوب فيـه وجوبـا، ويؤثـر في انتقاء أسـاليب العمل ووسائلـه وغاياته». فهناك ثلاثة مجالات لدراسة القيم: الأول، حيث يظهر الأفراد موافقة

أو معـارضـة ، أو تفضيـلا لنشاطـات معينـة سـواء أكـان ذلك بـالعمل أم الكلمة . الشـاني : وهو دراسـة الجهود المتميـزة التي تبذل لتحقيـق غايـة معينة ، وذلك بتحليل أساليب السلوك . أما المجال الثالث : فيتمثل في دراسة القيم عن طـريق مـواقف الاختيـار التي تبين تفضيل الفـرد لنـوع من السلـوك دون الآخـر (٢٢) .

وتتضح أهم جوانب الاختلاف بين كل من مفهوم القيمة ، ومفهوم الاعتقاد ، ومفهوم الاتجاه ، ومفهـوم القصد السلـوكي Behavioral Intention ومفهـوم السلوك في ضوء ما ذكره «فيشبـاين وأجـزين» في هذا الصدد ، فالشخص يتعلم أو يكـون اعتقادا عن مـوضوع (مثل الاعتقـاد بأن القطاع العـام هو الـذي يوفـر السلع للجماهير بسعـر معقـول ، أو أن فيتامين (ج) لـه خـاصيـة الوقـايـة من الإصابـة بالبرد . . الخ) ، ويؤثر هـذا الاعتقاد في اتجاهه نحو الموضـوع ، ويكون هذا الاتجاه نزعةإلى الاستجابة بصورة مؤيدة بعـامة أو معارضة بعامة للموضوع ، تماما ، كما تـرتبط باعتقاداته الكليـة عن الموضوع . وقد وجد «فيشبـاين وأجزين» أن ما يقرب من ٧٠٪ من الدراسات التي استخدمت مقاييس مختلفة للاتجاهات نحو نفس الموضوع قـد توصلت إلى نتائج مختلفة . وهما يعـزوان هذا التناقض إلى عدم اكتراث الباحثين بـالتمييز بين الاعتقاد والاتجاه والرأي والمقصـد السلوكي . وهما يقترحان لحل هذه المشكلة ـ اتباع التصنيف الثـلاثي المعروف وهو : المعرفة ، والوجدان والنزوع .

ويقترح «وفيشبـاين وأجـزين» قصر استخـدام مصطلح «اتجاه» على مـوقع الشخص على البعد الـوجداني إزاء مـوضوع معين . أمـا الاعتقادات فهي تشمل إدراك الشخص أن موضوعا أو شخصا له خصائص أو سمات معينة ، أو أن هذا الموضوع أو الشخص يـرتبط بمفهوم أو بموضوع أو بشخص آخـر . كما تشـمل الاعتقـادات أيضـا قيـاس أحكام الشخـص بأن سلـوكا معينـا أو سياسـة أو استراتيجية لها خصائص معينة أو أنها تؤدي إلى أهداف أو قيم أو نتائج معينة .

وتختلف مقاييس الاعتقادات عـن مقاييس الاتجاهات في أن الأخيرة تحاول دائما تقـديـر نفس البعـد الـوجـداني ، بينما لا تـرتبط بضرورة مقـاييس الاعتقـادات

بالنسبة لنفس الموضوع بعضها ببعضها الآخر، وقد تؤدي إلى نتائج مختلفة تماما. ذلك أن كل اعتقاد يرتبط بالموضوع المعين، فإنه يربط ذلك الموضوع بمفهوم مختلف، ولذلك فليس من الغريب أن نجد نتائج مختلفة في كثير من الدراسات التي يقاس فيها اعتقاد أو أكثر بالنسبة لموضوع معين.

أما «القصد السلوكي» فهو يقاس عن طريق ما يظهره الشخص من نوايا أو عزم على الانشغال بمسالك مختلفة بالنسبة لموضوع معين أو في حضور أي منها. وتقدم مثل هذه المقاييس عادة للشخص منبها أو موضوعا منبها مع سلوك أو أكثر يمكن القيام به إزاء هذا الشخص أو الموضوع. ويبدي المفحوص نيته أو عزمه على أداء السلوك. وكما هو الحال في الاعتقاد فإن أنواع القصد تمثل أبعاداً مختلفة، ولذلك فليس هناك بالضرورة ارتباط مرتفع بينها (من خلال: ٦٣).

وفي ضوء ذلك يمكن استخلاص ما يأتي:

١ ـ أنه كان ينظر في الماضي إلى الاتجاه بأن له ثلاثة مكونات: مكون معرفي يتكون من اعتقادات الشخص عن الموضوع، ومكون وجداني يتكون من مشاعره نحو الموضوع، ومكون سلوكي يتكون من نزعات الشخص (أو مقاصده) إلى الفعل بطرق معينة نحو الموضوع، ولكن هذه النظرة قد قل تقبلها إلى حد بعيد، لأنها ــ على الأقل جزئيا ـ تخلط بين خصائص مميزة لكل من هذه المكونات. ويميل الرأي المعاصر إلى النظر إلى الاتجاهات بوصفها مشاعر الشخص نحو الموضوع، وإلى الاعتقادات والمقاصد السلوكية والسلوك، بوصفها مفاهيم مستقلة رغم ارتباطها بمفهوم الاتجاه.

٢ ــ أن القيم ينظر إليها على أنها حالات خاصة من مفهوم الاتجاه، وهي تعتبر محصلة تطور الكثير من عمليات الانتقاء والتعميم التي تنتج اتساقا طويل المدى، وتنظيما في سلوك الفرد. وكل ما سبق مناقشته في موضوع الاتجاه ينسحب أيضا على تعريف القيمة، غير أن القيمة تخدم بوصفها إطاراً مرجعيا ينظم نطاقا أوسع مدى من الاتجاه في تأثيره على الموضوعات. فالقيم هي اتجاهات مركزية نحو ماهو مرغوب فيه أو مرغوب عنه، أو نحو مايصح ومالا يصح. وتشكل

القيم المركزيـة محورا لكثير من الاعتقادات والاتجاهات والسلوك. وقـد تؤثر في أحكامنـا وأفعالنا الى مـاهو أبعد مـن الموقف المباشر أو الموقف المعين، وذلك عن طريق إمداد الفرد بإطـار مرجعي لإدراك الخبرة وتنظيمها، وللاختيار من بين بدائل الفعل (أنظر: ٦٣ ص ٤١ ـ ٥١).

ويمكن تخليص كل مـا سبق عرضـه ــ في مجال التمييز بين القيم والمفـاهيم الأخرى على النحو الآتي:

١ ــ يتمثل الفـرق بين القيم والحاجــات، في أن القيم تحتـوي أو تتضمن التمثيلات المعرفية، وأن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات، في حين أن الحاجـات لا تتضمن هذا الجانـب، وتوجد لـدى جميع الكائنات الحية (الإنسان والحيوان).

٢ ـ تختلف القيم عن الدوافع، في أنها ليست مجرد ضغـوط لتوجيه السلوك، ولكنهـا بـالإضـافة إلى ذلك تشتمـل على التصور أو المفهـوم القـائم خلف هـذا السلوك بإعطائه المعنى والتبرير الملائم.

٣ ـ أن الاهتمام مفهوم أضيق من مفهوم القيمة، ويعتبر مظهرا من مظاهرها، ويرتبط غالبا بالتفضيلات والاختيارات المهنية التي لا تستلزم الوجوب، كما أنها لا تتفق مع المعايير التي تحدد مـا ينبغي وما لا ينبغي أن يكـون. أما القيم فترتبط بضرب من ضروب السلوك أو غـاية من الغـايات، وتتصف بخـاصية الـوجوب والمعيارية.

٤ ـ وفيما يتعلق بـالتمييز بين القيم والمعتقدات: تتميـز المعارف في القيم من المعـارف الأخـرى التي يتضمنهـا المعتقـد، بـالجانب التقـويمي، حيث يختـار الشخص من بين البـدائل في تقييمـه لما هـو مفضل أو غير مفضل. كما تختلف القيمة عن المعتقد في أن القيم تشير غالبـا إلى ماهو حسن أو سيء في حين ترتبط المعتقدات غالبا بما هو صحيح أو زائف.

٥ ــ يتلخص الفـرق بين القيم والاتجاهــات، في أن القيم أعم وأشمل من

الاتجاهات، فتشكل مجموعة الاتجاهات فيما بينها علاقة قوية لتكون قيمة معينة. ونتيجة لذلك تحتل القيم موقعا أكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد.

٦ ـ كما تختلف القيم عن السمات في كونها أكثر تحديدا وتنوعا من السمات، وكذلك أكثر قابلية للتغيير.

٧ ـ القيم مفهوم أكثر تجريدا من السلوك، فهي ليست مجرد سلوك انتقائي كما يرى «شارلز موريس» ـ بل تتضمن المعايير التي يحدث التفضيل على أساسها، فالاتجاهات والسلوك هما محصلة للتوجهات القيمية.

وفي ضوء ذلك يتضح أن للقيم عددا من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المفاهيم (كالحاجة أو الدافع أو الاهتمام أو المعتقد أو الاتجاه أو السلوك؛ وهي:

أ ـ أنها أكثر تجريدا وعمومية، ومحددة لاتجاهات الفرد واهتماماته وسلوكه.

ب ـ أنها تتسم بخاصية الوجوب أو الالزام التي تكتسب في ضوء معايير المجتمع والإطار الحضاري الذي تنتمي إليه هذه القيم. وهي خاصية تختلف باختلاف نوع القيمة، فالقيم الوسيلية (أو الوسيطة) مثلا تتميز بهذه الخاصية عن القيم الغائية، كما تتميز بها القيم الوسيلية الأخلاقية عن القيم الوسيلية التي تتعلق بالكفاءة. فالفرد يشعر بضغوط كبيرة عليه لكي يسلك بأمانة ومسؤولية أكثر من الضغوط لأن يسلك بذكاء أو منطقية.

وفي ضوء ما سبق يمكننا تعريف مفهوم القيم ـ كما يستخدم في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

«هي عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء. وذلك في ضوء تقييمه أو تقديره لهذه الموضوعات أو

الأشياء، وتتم هـذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه، ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف».

والقيم بهذا التعريف تتحدد إجرائيا على النحو التالي:

١ ـ محك نحكم بمقتضاه، ونحدد على أساسه مـا هو مرغوب فيه أو مفضل في موقف توجد فيه عدة بدائل.

٢ ـ تتحدد من خلالها أهداف معينة أو غايات ووسائل لتحقيق هذه الأهداف أو الغايات.

٣ ـ الحكم سلبا أو إيجابيا على مظاهر معينة من الخبرة في ضوء عملية التقييم التي يقوم بها الفرد.

٤ ـ التعبير عن هذه المظاهر في ظل بدائل متعددة أمام الفرد، وذلك حتى يمكن الكشف عن خاصية الانتقائية التي تتميز بها القيم.

٥ ـ تأخذ هذه البدائل أحد أشكال التعبير الوجوبي مثل «يجب أن . . » أو «ينبغي أن . . » حيث يكتشف ذلك عن خاصية الوجوب أو الإلزام التي تتسم بها القيم.

٦ ـ يختلف وزن القيمة من فرد لآخر بقدر احتكام هؤلاء الأفراد إلى هذه القيمة في المواقف المختلفة.

٧ ـ وفي ضوء ذلك تمثل القيم ذات الأهمية بالنسبة للفرد وزنا نسبيا أكبر في نسق القيم، وتمثل القيمة الأقل أهمية وزنا نسبيا أقل في هذا النسق (أنظر : ٢٥ ؛ ١٩٥).

عرضنا فيما سبق لمفهوم النسق، ومفهوم القيمة كل على حدة.

ونعرض فيما يلي لمفهوم نسق القيم، كما يتناوله الباحثون في الميدان، ثم محاولة استخلاص تعريف إجرائي له، كما نتناوله في الدراسة الراهنة.

٣ ـ مفهوم نسق القيم Value System

انبثقت فكرة نسق القيم من تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى، فهناك مدرج أو نسق هرمي تنتظم به القيم مرتبة حسب أهميتها بالنسبة للفرد أو الجماعة (١٧٥؛ ١١٥).

ويقصد بنسق القيم «مجموعة القيم المترابطة، التي تنظم سلوك الفرد وتصرفاته، ويتم ذلك غالبا دون وعي الفرد (٩٢)، وبتعبير آخر هو عبارة عن الترتيب الهرمي لمجموعة القيم التي يتبناها الفرد، أو أفراد المجتمع، ويحكم سلوكه أو سلوكهم، دون الوعي بذلك (٢٣٥).

ويتفق ذلك مع تعريف «كاظم» لنسق القيم بأنه «عبارة عن مجموعة قيم الفرد أو المجتمع مرتبة وفقا لأولويتها. وهو إطار على هيئة سلم تتدرج مكوناته تبعا لأهميتها (٥٨).

كما يتعامل بعض الباحثين مع نسق القيم على أنه «عبارة عن مجموعة الاتجاهات المترابطة فيما بينها والتي تنتظم في شكل بناء متدرج»(١٩٤) ويرى «روكيش »أن نسق الاعتقاد ـــ اللاعتقاد Belief disbelief system يعتبر نسقا شاملا للاتجاهات والقيم وأنساق القيم، ويتعامل مع هذه الجوانب على أنها مكونات تلعب دوراً أساسياً في نسق المعتقدات الكلي للفرد Sytem of belif Total. وفي ضوء هذا التصور يعرف «روكيش» نسق القيم بأنه تنظيم من المعتقدات يتصف بالثبات النسبي، ويحمل تفضيلا لغاية من غايات الوجود، أو شكلا من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية، وذلك في ضوء ما تمثله من أهمية بالنسبة للفرد. «(١٩٥، ١٩٦). وفي ضوء تقسيم« روكيش» للقيم إلى غائية ووسيلية»، يرى أن هناك نسقاً للقيم الغائية لدى الفرد، كما أن هناك نسقاً للقيم الوسيلية.

كما يقسم «بوخ» Pugh أنساق القيم إلى نوعين: نسق القيم الأولية

Primary human value system ، ويتعلق بالحاجات البيولوجية للفرد، ونسق القيم الثانوية Secondray human Value system ويشتمل على القيم الاجتماعية والأخلاقية، ويرى أن النسق العام للقيم يتأثر بكلا النوعين (١٨٥).

وبوجه عام يلاحظ على التعريفات التي تناولت مفهوم نسق القيم ما يأتي:

١ ـ أن معظمها اقتصر في تناوله لنسق القيم على أنه مجرد ترتيب الفرد لقيمة بشكل معين، ويرون أن هذا الترتيب يمكن أن يكشف عن خاصية الوجوب التي تتميز بها قيمة من أخرى داخل النسق. وقد انعكس ذلك واضحاً في أساليب قياسهم للقيم من خلال التصريح المباشر بها (مثال: ١٩١؛ ١٩٢؛ ١٠٧؛ ١٠٨؛ ١١٠).

٢ ـ أن النظر إلى نسق القيم على أنه مجرد ترتيب متدرج حسب الأهمية يفتقد إلى بيان خصائص الموقف الذي يوجد فيه الشخص، فالفرد لا يقيم ترتيبه في فراغ، ولكن في سياق معين يؤثر فيه ويتأثر به (٢٥٩).

٣ ـ ربما يرجع التعامل مع نسق القيم على أنه مجرد الترتيب إلى عدم التمييز بين مدرج القيم Hierarchy of values، ونسق القيم، فالأول: يعني ترتيب الشخص لقيمة من أكثرها أهمية إلى أقلها أهمية. بينما يشير الثاني إلى التنظيم العام لقيم الفرد، والذي من خلاله تتحدد أهمية كل قيمة من هذه القيم، وكيف تنظم، وما هي علاقة كل منها بالأخرى (انظر: ٨٤ ص ١١). فمن الضروري دراسة بناء القيم والأشكال التي تتجسد فيها بدلا من الاكتفاء بمجرد ترتيبها.

وفي ضوء ما سبق يمكننا تعريف مفهوم نسق القيم كما نتناوله في البحث الحالي على أنه:

«عبارة عن البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد، وتمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا من عناصره، وتتفاعل هذه العناصر معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد».

ويتميز هذا التعريف بالخصائص الآتية :

١ ـ إنـه يسمح بدراسـة قيم الفرد في ضـوء منظومـة أو إطار عـام تنتظم من خلاله هذه القيم.

٢ ــ ويتيح لنـا ذلك الـوقـوف على أنماط نسق القيم ومظـاهـر ارتقـائه عبر العمر.

٣ ــ كما يتلاءم هـذا التعريف مع تصـورنا للنسق بأنـه يتسم بالـديناميكيـة والتفـاعل بين أجـزائه، مع تنـاولنـا للقيم على أنها محصلـة للتفـاعل بين الفـرد بمعارفه وخبراته، وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه.

ثالثا: مفهوم ارتقاء نسق القيم:

تحتل القيمة مكـانتها لدى الفـرد حسب حاجته إليهـا واهتمامه بها، فيعطي الفرد أهمية ضئيلـة للقيمة، إذا لم يكن قد وصل بعد إلى المستـوى أو الدرجة التي يعرف من خلالها مدى منـاسبة هذه القيمة وأهميتها بالنسبة لـه. ويرى «ماسلو» في إطار نظريته: «الارتقـاء السيكولوجي المتتالي للحاجـات»، أن حاجات الفرد ترتقي في شكل نظام أو بنـاء هرمي متدرج يتكون من ستة مستويـات أدناها هو مستوى الحاجات الفسيولوجية، وأعلاها مستوى الحاجات المعرفية، كالرغبة في المعرفة والفهم، وينتقل الشخص من مستوى إلى آخر كلما ارتقى وتقدم في العمر (١٥٦).

كما أوضـح «وودروف» Woodruff أن القيم تمضي في ارتقائهـا على متصل الـوسيلية ــ الغائيـة Mean-end continuum ، في ضـوء مستويـات ثلاثـة: الأولى، حيث الأهداف المباشرة بأشياء واقعية (كـالغذاء والراحة والتحصيل) ثم يلي ذلك الأهـداف غير المبـاشرة، وهي غير اجتماعيـة، وتتصل بـالمستقبل (كالحصـول على وظيفة أو السعي نحو الشهرة)، ثم المستـوى الثالث، ويتعلق بالأهـداف الغائيـة، حيث التعامل مع القيم الغائيـة مباشرة (كـالحرية والجمال) (٢٣٦). فـارتقـاء القيمة واستيعـابها يمـر بمـراحل مختلفـة يحددها «كـراثـول

وزملاؤه»، .Krathwohl et al في ثلاثة مستويات :

المستوى الأول: مستـوى التقبل Acceptance level ويتضمن الاعتقـاد في أهمية قيمة معنية وهو أدنى درجات اليقين .

المستوى الثاني: مستوى التفضيل Preference level، ويشير إلى تفضيل الفرد لقيم معينة وإعطائها أهمية .

المستـوى الثالـث: مستوى الالتـزام Commitment level، وهـو أعلى درجات اليقين، حيث الشعور بأن الخروج عن قيمـة معينة سوف يخالف المعايير السائدة (١٤٩) .

فمع نمو الفرد وتقـدمه في العمر تتغير المعايير والقواعـد التي تحكم تصرفاته وسلـوكياتـه، وأحكامـه على ما هـو صواب أو خطأ، ومـا هو أخـلاقي أو غير أخلاقي ويخالف المعايير السائدة في المجتمع .

وفي ضوء ما سبق يتبين أن هناك عددا من الخصائص أو الملامح العامة التي يتفق عليها الباحثون في الميدان، حـول معنى ارتقاء نسق القيم وتناولهم له . ومن هذه الخصائص ما يأتي :

١ ـ أن القيم تمضي في ارتقـائها من الطفـولة المبكرة وحتى نهايـة العمر، وأنها ليست قاصرة على فترة أو مرحلـة عمرية معينة دون غيرها، فمع نمـو الفرد تزداد المعايير التي يحتكم إليها وضوحاً وكفاءة في تحديد قيمه، كما يتغير مفهوم المرغوب فيـه، والمفضل مـع تغيير العمل واكتسـاب خبرات جـديـدة. وذلك في ضـوء مستويين: الأول: ويكون فيه الإطار العام للغـايات المرغوبة غير محدد، الثاني: حيث يحدث نوع من التغيير في هذا الإطار، فتصبح الغـايات أكثر تحدداً وتميزاً .
٢ ـ أن هناك مستويات مختلفة لاستيعاب القيمة، تبدأ من مجرد التقبل لها ثم التفضيل، ثم الشعور بالوجوب أو الالزام نحوها .

٣ ـ إنه مع نمو الفرد يزداد عـدد القيم التي يتبناها في نسقه القيمي وبمجرد

انضمام قيمة جديدة إلى النسق يحدث نوع من إعادة الترتيب أو التوزيع لهذه القيم حسب أهميتها بالنسبة للفرد.

٤ ـــ إن اهتمام بعض الباحثين في المجال بترتيب القيم على أنه مؤشر لارتقائها، أصبح مؤشراً غير قادر وحده للكشف عن ذلك، فيجب أن نأخذ في الاعتبار المظاهر النوعية للقيم وتمايزها عبر العمر، ومدى تفاعلها وانتظامها داخل النسق العام للقيم.

٥ ــ إن ارتقاء نسق القيم يمضي في اتجاهه من العيانية إلى التجريد، ومن البساطة إلى التركيب، ومن الخصوصية إلى العمومية، ومن الوسيلية إلى الغائية.

٦ـ إن ارتقاء نسق القيم هو محصلة التفاعل بين الفرد بمحدداته الخاصة، وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه.

وهذا ما سنتناوله تفصيلا في الفصل السادس من الدراسة، والخاص بالإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم.



الفصل الثالث

قياس القيم

أساليب قياس القيم :

أولاً: المشاهدة أو الملاحظة المنظمة .

ثانياً : المقابلة الشخصية .

ثالثاً : تحليل المضمون .

رابعاً : الاستخبارات .

تقاس القيم بعدة طرق من أهمها المشاهدة أو الملاحظة المنظمة، والمقابلة الشخصية، وتحليل المضمون، والاستخبارات. ونعرض لها على النحو التالي:

أولا: المشاهدة أو الملاحظة المنظمة Systematic observation:

الميزة الرئيسة للمشاهدة هي أنها تطلعنا على مظهر السلوك دون إمكانية لتزييفه وخاصة إذا أجريت هذه المشاهدة على غفلة من الفرد أو الأفراد موضوع الدراسة. كما أنها تعتبر من أكثر الطرق ملاءمة خصوصاً إذا كانت العينة موضع الدراسة (من الأطفال صغار السن) ولا يمكنهم الوصف اللفظي لوقائع السلوك (٤٢).

وقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة السلوك الاجتماعي والأخلاقي لدى عينات من الأطفال من خلال المشاهدة وذلك باستخدام طريقة العينات الزمنية (عينة من السلوك الصادر عن الطفل في عدد من الفترات الزمنية) كما أن هناك طرقاً أخرى لجأ إليها بعض الدارسين: منها القبة الفوتوغرافية (استخدمها أرنولد جيزيل ومساعدوه)، وهي قبة صنعت جدرانها من شاشة لا تتيح الرؤية إلا في اتجاه واحد (من الخارج إلى الداخل). ومن ثم يجتمع الدارس ومساعدوه خارج القبة ليلاحظوا الأطفال بداخلها دون أن يتمكن الأطفال من مشاهدتهم، وهذا ما يشجع الأطفال على الانطلاق في سلوكهم بصورة غير مفتعلة. ويمكن تصوير مشاهد من مواقفهم بوساطة آلات التصوير السينماتوغرافي التي ركبت بطريقة تسمح لها بحرية الحركة على الجدران لتصوير المشاهد من زوايا متعددة (نفس المرجع السابق).

وقد استخدمت المشاهدة أيضا كطريقة لدراسة السلوك الأخلاقي ـ بشكل واضح في أعمال جان بياجيه وكولبرج وغيرهم من الباحثين المهتمين بدراسة سلوك الأطفال واتجاهاتهم.

ويشير هوكس Hawkes، في دراسته للقيم الشخصية Personal values

لدى عينات من تلاميذ المدرسة الابتدائية ـ إلى أن الملاحظة تعتبر أسلوبا مساعداً إلى جانب الاختبارات والاستخبارات. وأوضح ضرورة القيام بملاحظة سلوك الأطفال وتصرفاتهم ليس فقط في حجرة الدراسة ولكن أيضاً في أثناء فترات اللعب لهؤلاء الأطفال في شكل جماعات. كما يجب تكرار هذه المشاهدات عبر فترات زمنية مختلفة بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة (١٢٥).

ومن الملاحظ في الوقت الحاضر أن المشاهدة كأسلوب للتعرف على القيم وتحديدها نادراً ما تستخدم. ولعل ذلك يرجع لعدد من الأسباب من أهمها اهتمام الباحثين بالجانب الكمي في قياس الظواهر من خلال استخدامهم للاستخبارات والاختبارات أو المقابلات الشخصية المقننة ومدى توافر الشروط السيكومترية لها (كالثبات والصدق) كما يرجع عدم استخدامها حاليا إلى عدم كفاءة القيام بها بشكل منظم ودقيق من جانب المتخصصين في الميدان.

فالملاحظة العلمية المنظمة يمكن أن تأتي بنتائج دقيقة في مجال العلوم النفسية والاجتماعية بعامة إذا تم استخدامها بشكل ملائم. فاستخدامها في مجال الكشف عن القيم على سبيل المثال، يتطلب من جانب الباحث أن يجيب على تساؤلين رئيسين:

الأول: ما القيم التي يهتم الباحث بدراستها في مرحلة عمرية معينة؟
الثاني: ما مظاهر هذه القيم، وهل هي ثابتة أم متغيرة؟

ثانيا: المقابلة الشخصية Interview:

ويقصد بها مجموعة من الأسئلة أو من وحدات الحديث يوجهها طرف (شخص أو عدة أشخاص) إلى طرف أخر (شخص أو عدة أشخاص كذلك) في موقف مواجهة، حسب خطة معينة للحصول على معلومات عن سلوك هذا الطرف الآخر، أو سمات شخصيته أو للتأثير في هذا السلوك (انظر: ٤٢، ص ٣٧٩).

وقد استخدمت المقابلة أو الاختبار بشكل أكثر انتشاراً في مجال قياس القيم

والأحكام الأخلاقية ـ وذلك بالمقارنة بطريقة المشاهدة أو الملاحظة والتي سبق الحديث عنها .

وأخذ هذا الاستخدام صوراً وأشكالاً مختلفة من جانب الباحثين في مجال قياسهم للقيم . منها على سبيل المثال تقديم القصص التي يطلب من الطفل إكمالها ، فقد اعتمد كوهلبرج في دراسته للأحكام الأخلاقية على تقديم عدد من القصص ، التي يشتمل كل منها على نوع من التعارض أو الصراع بين قيمتين من القيم الأخلاقية . كما قامت «نانسي أيزنبرج» بدراسة عن الأحكام الأخلاقية ذات الطابع الاجتماعي باستخدام مجموعة من القصص الناقصة ، والتي تشتمل على نوع من الصراع بين حاجتين أو قيمتين ويطلب من الطفل اختيار الحل المناسب من وجهة نظره (٩٠) .

إلى جانب ذلك استخدم بعض الباحثين أسلوب الرسومات Drawings ـ كطريقة لتقدير قيم الأفراد . وهي طريقة ملائمة مع الأطفال الذين لا يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم إما لأن لديهم صعوبات لغوية أو ليس لديهم المعرفة والدراية الكافية بالبدائل المقدمة في السؤال . وتتلخص هذه الطريقة في أن يرسم الطفل الأشكال المحببة التي يفضلها ويعجب بها ، على أساس أنها تعكس قيمه واتجاهاته (٨٧) .

كما اعتمدت بعض الدراسات على تقديم مجموعة من الصور والرسومات للأطفال ثم يطلب منهم الإجابة عن سؤال مطروح أسفل الصورة ومن أمثلة الصور التي استخدمت في إحدى الدراسات المصرية لقياس اتجاهات الأطفال وقيمهم نحو العمل لمصلحة الجماعة ، الصور الآتية :



اختر إجابة واحدة وأكملها:

(١) سمير شاطر بيحافظ على لعبه لأنه . . . .

(٢) سمير غلطان لأنه . . . .

شكل رقم (١)

صورة لقياس الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة (نقلا عن: ٥٢ ص ٣٥٣).

فإذا اختار الطفل الإجابة الثانية كان ذلك مؤشرا لاتجاهه الإيجابي نحو العمل الجماعي وتقديره لأهمية التعاون. أما الإجابة الأولى فتشير إلى عكس ذلك.

ثالثاً: تحليل المضمون Content Analysis

وهو أسلوب يستخدمه الباحث لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفاً موضوعيًا، ومنظماً، وكمياً (٨٠ ص ١٨).

وقد استخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل لمضمون الرسالة، سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية، وكان من أوائل المستخدمين له في هذا المجال «رالف وايت» White سنة ١٩٤٧. كما استخدمه «د. كاظم» في عدد من الدراسات، منها الدراسة الحضارية المقارنة عن قيم الطلبة في كل من مصر وأمريكا. وكذلك دراسته التتبعية لقيم عينة من الطلاب المصريين في خمس سنوات في الفترة ما بين سنة ١٩٥٧، ١٩٦٢. والتي أجريت على عينات من طلبة الجامعة. حيث طلب منهم كتابة سير حياتهم دون التقيد بمكان أو مدة لكتابتها، ولضمان حرية التعبير عن أنفسهم طلب منهم ألا يكتبوا أسماءهم وأن يسلموا ما يكتبون بصورة لا تسمح لأحد بمعرفة الكاتب. وكان متوسط مقدار المادة المكتوبة عشر صفحات ولم يقل عن ست صفحات (٥٧).

وقد كشفت هذه الدراسة عن كفاءة أسلوب تحليل مضمون السير الذاتية في الكشف عن القيم وتحديدها بدقة. وكان من أهم نتائجها أن هناك اختلافاً بين عينة سنة ١٩٥٧ وعينة سنة ١٩٦٢. يرجع لعامل الزمن أي أن قيم الجماعة قد تطورت واختلفت خلال خمس سنوات مع التطورات الاجتماعية وتطوير نظام التعليم والإعلام. فقد انخفضت أهمية بعض القيم في سنة ١٩٦٢ عن سنة ١٩٥٧. ومنها الطاعة والراحة، والتملك، والاندماج مع الجماعة، والنجاح، والنشاط، والعدالة، والعمل والتواضع. أما القيم التي تمثل أهمية في الفترتين فهي القوة، والمظهر، والاستقلال، واعتبار الذات، والتعبير عن النفس، والدين، والصحة، والإثارة، والمرح، والقيمة العملية، والتسلط، والتماثل، والتثقيف (انظر: ٥٧؛ ٥٨؛ ٥٩).

كما استخدم أسلوب تحليل المضمون في دراسة حضارية مقارنة لقيم الشباب

في كل من الكويت ومصر. والتي سوف نشير إلى نتائجها تفصيلا في الفصل الخاص بالقيم والإطار الحضاري (٥٣).

كذلك استخدمه بعض الباحثين في دراسة عن دور مجلات الأطفال في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأطفال المصريين، دراسة مقارنة وتطبيقية لمجلتي «سمير وميكي» في الفترة ما بين ١٩٧٤، ١٩٧٩ (١٢).

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة، أن مضمون هذه المجلة يعكس بعض القيم الإيجابية (مثل: احترام المرأة، والاندماج بالجماعة، وآداب السلوك، والصداقة، والتسامح، واحترام العلاقات الأسرية، وحب الوطن، وطاعة الوالدين، والكرم، والعرفان بالجميل، والتواضع، والتدين، والعدالة، والصدق، والأمانة).

كما يعكس مضمونها بعض القيم السلبية (مثل الإهمال، والخمول، أو الكسل، والجبن وعدم الثقة، وعدم اتباع آ داب السلوك، وعدم الولاء للوطن، والبخل، والظلم، والكذب).

رابعاً: الاستخبارات Questionnaires:

وهي من أكثر الطرق المستخدمة في مجال قياس القيم. فهناك العديد من الاستخبارات. ولا يتسع المجال لأن نعرض لها جميعاً. وسنكتفي بالحديث عن أكثرها استخداماً وانتشاراً ـ وذلك في ضوء فئتين أساسيتين:

الفئـة الأولى: الاستخبارات التي تشتمل على أسئلة الاختيار من بدائل، ومنها ما يأتي:

١ ـ استخبار ألبورت وفيرنون ولندزي (*):

يعتبر من أوائل الاستخبارات في قياس القيم ذلك الاستخبار الذي أعده ألبورت وفيرنون، والذي تم تعديله بعد ذلك بالاشتراك مع جاردنر لندزي (٣)

* ترجمة إلى اللغة العربية د. عطية . هنا . كما قام بإجراء بعض التنقيحات عليه ليلائم البيئة المحلية.

ويهدف إلى قياس القيم التالية :

١ ـ القيمة الاجتماعية ، والتي تهتم بالنواحي الاجتماعية والعلاقات بين الأشخاص .

٢ ـ القيمة النظرية ، والتي ترتبط بالحقيقة والمعرفة .

٣ ـ القيمة الاقتصادية ، وترتبط بالنواحي المادية والمالية .

٤ ـ القيمة الجمالية ، وتختص بالشكل والتناسق .

٥ ـ القيمة الدينية ، وترتبط بالمعتقدات والسلوك الديني .

٦ ـ القيمة السياسية ، وترتبط بالمركز والسلطة .

ويتضمن المقياس جزأين :

الأول : ويشتمل على مجموعة من البنود يجيب عنها الفرد من خلال الاختيار من بديلين . ومن أمثلة هذه البنود ما يأتي :

ـ عندما تحضر احتفالا عظيما (دينيا أو علمياً أو سياسياً) بماذا تتأثر؟

أ ـ بالزينات والأعلام .

ب ـ بقوة الجماعة وتأثيرها .

فالبديل الأول (أ) يعكس القيمة الجمالية ، أما البديل الثاني (ب) فإنه يشير إلى القيمة السياسية .

الثاني : ويشتمل على مجموعة من البنود يجيب عنها الفرد من خلال اختياره لبديل من أربعة بدائل . ومنها ما يأتي :

ـ يحسن أن يقضي الشخص الذي يشتغل طوال أيام الأسبوع يوم عطلته الأسبوعية :

أ ـ في تثقيف نفسه بقراءة الكتب الحديثة .

ب ـ في السياحة والألعاب الرياضية .

جـ ـ في حضور الحفلات الموسيقية .

د ـ في الاستماع إلى خطبة دينية .

ويشير البديل (أ) إلى القيمة النظرية ، ويشير البديل (ب) إلى القيمة

السياسية، ويشير البديل (جـ) إلى القيمة الجمالية، والبديل (د) إلى القيمة الدينية.

٢ ـ مقياس القيم الفارقة (*): The Differential Values Inventory

أعده «برنس» R. Prince ويقوم على أساس تصنيف القيم إلى نوعين قيم تقليدية Traditional، وقيم عصرية Emergent. ويتكوّن من ٦٤ بنداً يشتمل كل منها على عبارتين، وعلى المجيب أن يختار واحدة منها. إحداهما تمثّل قيمة تقليدية (كالقيمة الأخلاقية، والرغبة في النجاح، والحصول على المركز، والتخطيط للمستقبل)، وتشير العبارة الثانية إلى قيمة عصرية (مثل المجاراة والاهتمام بالحاضر، والصداقة، والسعادة). وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

* ترجمة إلى العربية د. جابر عبدالحميد

جدول رقم (١)
يوضح أمثلة من بنود مقياس القيم الفارقة

قيم أصلية (تقليدية)	قيم عصرية
٢ب ـ ينبغي أن أعمل الأشياء الخارجة عن المألوف	٢أ ـ ينبغي أن أعمل الأشياء التي يعملها معظم الناس
٣أ ـ ينبغي أن تكون لي آرائي في السياسة والدين	٣ب ـ ينبغي أن أحاول الإتفاق مع الآخرين في آرائهم
٥أ ـ ينبغي أن أحرز مركزاً أعلى مما أحرز أبي	٥ ب ـ ينبغي أن أستمتع بمسرّات الحياة أكثر من أبي
٧ب ـ ينبغي أن أشعر أن تحمل الألم والمقاساة أمر هام بالنسبة لي في المستقبل	٧أ ـ ينبغي أن أشعر أن السعادة أهم شيء في الحياة بالنسبة لي
٩أ ـ ينبغي أن أشعر أن من واجبي أن أقتصد أكبر قدر من المال أستطيع اقتصاده .	٩ب ـ ينبغي أن أشعر أن الاقتصاد حسن ولكن ليس إلى حد حرمان نفسي من جميع متع الحاضر
١٣أ ـ ينبغي أن أشعر أن من المهم جداً أن أعيش للمستقبل .	١٣ب ـ ينبغي أن أشعر أن اليوم هام وأن أعيش كل يوم إلى أقصى حد
١٤ب ـ أشعر أنّه ينبغي أن يكون لي معتقدات قوية عما هو صواب وماهو خطأ	١٤أ ـ ينبغي أن أشعِر أن الصواب والخطأ كلمات نسبية
١٧أ ـ ينبغي أن أشعر أن العمل هام واللعب غير هام	١٧ب ـ ينبغي أن أشعر أن الانصراف كلية إلى العمل دون لعب يجعل الشخص غبياً .
٢٠ب ـ ينبغي أن أكون مستعداً للتضحية بنفسي من أجل عالم أفضل	٢٠أ ـ ينبغي أن أكون أكبر عدد من العلاقات الاجتماعية .

(أنظر : ٢٢ ص ٧) .

الفئة الثانية : الاستخبارات التي تقيس القيم من خلال ترتيب الفرد لعدد من البنود أو البدائل المقدّمة حسب أهميتها بالنسبة له ومنها ما يأتي :

١ ـ مقياس دراسة الاختيارات A Study of Choice :

أعـــده «ودروف» Woodruff (٢٣٦) ويتضمن ثـلاث مشكلات رئيسـة ينـدرج تحت كل منها ثمانية حلـول، ويطلب من الفـرد تـرتيبها حسب أهميتهـا ويكشف هـذا المقياس عن عـدد من القيم (مثل: الحيـاة الأسرية، والتـدين، والصداقة والخدمة الاجتماعية، والنشاط العقلي).

فمثلا تتضمن المشكلة الثانية من المقياس الحلول الآتية:

أ ـ ممارسة الأنشطة الاجتماعية في المعسكرات.

ب ـ ممارسة الأنشطة السياسية.

جـ ـ الحياة المريحة والاسترخاء.

د ـ أهمية الجماعة وجاذبيتها.

هـ ـ أهمية الدين وتشجيع التنظيمات الدينية.

و ـ الحياة المثيرة.

ز ـ المساواة وعدم التمييز بين الأفراد.

ح ـ المنافسة الفكرية.

ويطلب من الشخـص المجيب تـرتيبهـا حسب أهميتهـا في حل المشكلـة المطروحة.

٢ ـ مقياس القيم الشخصية A Personal Values Inventory :

أعده «هوكس» Hawkes ، ويتكوّن من ٩٠ بنداً، خصصت لقياس عشر قيم هي: القيمـة الجمالية، والـراحة أو الاسترخـاء، والصداقـة والإثارة، الحيـاة الأسرية، والحرية البدنية، والسيطرة أو التحكم، والتقدم الشخصي، والاعتراف أو التقدير من قبل الآخرين. وقد قسّمت بنود المقياس إلى ٣٠ مجموعة، يتضمن كل منهـا ثلاثـة بنـود لقياس ثـلاث قيم من القيم العشر ويطلب من المبحـوث ترتيبها حسب أهميتها. ومن هذه المجموعات ما يأتي:

المجموعة الأولى:

ـ أحب أن أجلس في الأماكن التي تمكنني من الحركة واللعب.

- أحب الألوان ا لجذابة .
- أحب أن أخرج في صحبة الأصدقاء .

فالعنصر الأول من هـذه المجموعة يعكس قيمـة الإثارة والترويح ، والعنصر الثاني يعكس القيمـة الجمالية ، والعنصر الثالث يشير إلى قيمة الصـداقة . وأهمية كل قيمة بالنسبـة للفرد هي (مجموع درجات هذه القيمـة في جميع المجموعات) . (انظر: ١٢٥) .

٣ ـ مقياس قيم العمل Work Values Inventory :

وقام بإعداده «سوبر» Super ، لقياس ١٥ قيمة كالإبداع ، والأمن ، والمكانة الاجتماعية ، والعلاقـة مع الآخرين ، والغيرية . ويتكون من ١٨ مجمـوعة يحتوي كل منها على أربعة بنود لقياس أربع قيم مختلفة . ويطلب من الفرد ترتيبها أيضا حسب أهميتهـا بالنسبـة له (٦٤) . فـالمجمـوعة الأولى على سبيل المثـال تختص بقياس (قيمـة الإبداع ، والعـلاقة مع الـزملاء ، وقميـة التنوّع في عمـل الأشياء ، وبيئة العمل) .

وتتمثل بنودها فيما يأتي :

١ ـ المساهمة في وضع النظريات العلمية .
٢ ـ التعرف على أفراد آخرين .
٣ ـ عمل أشياء متنوعة .
٤ ـ العمل في مكان مؤثّث تأثيثاً فاخراً .

٤ ـ مسح القيم لروكيش Rokeach Value Survey (R.V.S.) :

ويتضمن جزأين : الأول : لقياس القيم الغائية Terminal values ويتكون من ١٨ قيمة . الثاني : لقياس القيم الوسيلية Instrumental values ويتكون من ١٨ قيمة أيضـاً . ويطلب من الفرد ترتيـب كل جزء منهما بشكل مستقل عن الآخر، من رقم (١) وهي الأكثر أهمية إلى رقم (١٨) وهي الأقل أهمية (١٩٤) . أ

ـ مقياس القيمة الغائية ويتكون من القيم الآتية :

١ ـ الحياة المريحة .
٢ ـ الحياة المثيرة .
٣ ـ الإنجاز.
٤ ـ السلام العالمي .
٥ ـ جمال العالم .
٦ ـ المساواة .
٧ ـ الأمن العائلي .
٨ ـ الحرية .
٩ ـ السعادة .
١٠ ـ الانسجام أو التناغم الداخلي .
١١ ـ الحب الناضج .
١٢ ـ الأمن القومي .
١٣ ـ المتعة .
١٤ ـ النجاة والخلود في الحياة الآخرة .
١٥ ـ احترام الذات
١٦ ـ التقدير أو الاعتراف الاجتماعي .
١٧ ـ الصداقة الحقيقية .
١٨ ـ الحكمة .

ب ـ أمّا مقياس القيم الوسيلة فيشتمل على القيم الآتية :

١ ـ طموح .
٢ ـ واسع الأفق .
٣ ـ قادر أو متمكّن .
٤ ـ مرح .
٥ ـ نظيف .
٦ ـ شجاع .

٧ ـ متسامح .

٨ ـ خدوم .

٩ ـ أمين .

١٠ ـ واسع الخيال .

١١ ـ مستقل .

١٢ ـ مثقف .

١٣ ـ عقلاني أو منطقي .

١٤ ـ محب .

١٥ ـ مطيع .

١٦ ـ مهذب .

١٧ ـ متحمّل للمسئولية .

١٨ ـ منضبط (ضبط النفس) .

عرضنا فيما سبق لنماذج من الاستخبارات التي شاع استخدامها في العديد من الدراسات التي أجريت في المجال . ويلاحظ عليها بوجه عام ما يأتي :

١ ـ أن معظمها خصّص للتعامل مع المراهقين والراشدين .

٢ ـ فيما يتعلق بأكثر مقاييس الفئة الأولى شيوعاً واستخداماً في العديد من الدراسات وهو مقاييس «ألبورت وفيرنون» (أنظر: ٦٨ ، ٤٦ ، ٢١٦ ، ١٣٣) .

فإنّه يؤخذ عليه أنّه لم يستوعب كل الاحتمالات القيمية التي يمكن أن يكشف عنها الأشخاص (٢٥) . كما أنه لا يصلح إلاّ لقياس الاتجاهات أو الاهتمامات المهنية وهي مفاهيم تختلف عن مفهوم القيمة ، الذي يتسم بخاصية الوجوب أو الإلزام (٩٣ ، ١٩٤) .

٣ ـ أمّا بالنسبة لمقاييس الفئة الثانية عموماً فيؤخذ عليها أنّها لا تكشف عن قيم الفرد بقدر ما تكشف عن الجاذبية الاجتماعية Social desirability لهذه القيم . فالقيم يجب أن نستدل عليها من الأشخاص أنفسهم وليس من الباحث

(١٢٠). فيلاحظ على مقياس روكيش على سبيل المثال باعتباره من أكثر المقاييس استخداماً في العديد من الدراسات (٢١٨؛ ٩١؛ ١٧٣؛ ٩٧؛ ٩٨) ما يأتي:

أ ـ أن القيم التي يحتوي عليها هذا المقياس عامة وغير محددة فهي تعكس الفروق في استخدام الأنماط اللغوية Patterns of Linguistic Usage أكثر من التنوع في الأبنية السيكولوجية. كما أن معناها أو مدلولها يختلف من ثقافة لأخرى (٨١). ويتسق ذلك مع ما يشير إليه «فيذر» باعتباره من أكثر المستخدمين لهذا المقياس في أبحاثه. فهو يرى أن القيم كما تقدّم في مقياس روكش، تتضمن دلالات ومعاني مختلفة بالنسبة للأفراد (١٠٥).

ب ـ يؤخذ على هذا المقياس أيضاً أنّه لا توجد محكّات واضحة للتمييز بين القيم الغائية والوسيلية.

جـ ـ أن إجراء الترتيب المتّبع في المقياس لا يسمح بإبراز الصراعات التي قد توجد بين قيم الأفراد. كما أنّه يفتقد إلى الاستقلال التجريبي بين الاختبارات الإحصائية لقيمة منفصلة داخل المقياس. ويترتب على ذلك أنّه إذا وضع الشخص قيمة معينة في قمة القائمة، فإنّه سيترتب على ذلك بالضرورة أن يضع القيم الأخرى في موقع أقل، لذلك يلجأ روكيش غالباً إلى استخدام الوسيط بدلا من المتوسط الحسابي (١٢٠).

وفي ضوء ذلك يتبيّن أن مقاييس الفئة الأولى تعد أكفأ إلى حد ما من مقاييس الفئة الثانية. حيث يسمح أسلوب الاختيار من بين عدد من البدائل المقدمة بإبراز ما يفضّله الشخص كقيم يحتكم إليها، كما يمكّننا من الوقوف على المظاهر النوعية للقيم وتغيرها عبر مراحل العمر، وهو جانب لم تهتم به معظم الدراسات السابقة في هذا المجال.

الفصل الرابع

اكتساب نسق القيم ومحدّداته

ونعـرض في هـــذا الفصل من الـــدراسـة لجانبين رئيسين هما :

أولاً: عملية اكتساب نسق القيم .

ثانيـاً : المحددات أو العوامـل التي تسهم في تشكيل هذا النسق :

١ ـ المحدّدات الاجتماعية .

٢ ـ المحدّدات السيكولوجية .

٣ ـ المحدّدات البيولوجية .

أولاً : اكتساب نسق القيم

على الرغم من أهمية دراسة العمليات والميكانيزمات التي يكتسب الأفراد من خلالها قيمهم، وكيف تتغيّر، وما هي الظروف التي يحدث في ظلّها هذا التغيير ـ فإنّ هذه الجوانب لم تنل الاهتمام الكافي كما أشار الكثير من الباحثين في الميدان (مثال: ١٢٨ ، ٢٣٩). فالوقوف على الصيغة الأساسية التي يكتسب في ظلّها الأفراد أنساق قيمهم مازال أمراً يتعامل معه الباحثون من منظور التعقيد، وبالتالي العمومية الشديدة التي يعجز المرء من خلالها عن الوقوف على ديناميات عملية الاكتساب لدى الأفراد والجماعات (٢٥).

ويفرّق العاملون في هذا المجال بين عملية اكتساب القيم وبين عملية تغيرها. فيعرف «ريشر» N. Rescher عملية اكتساب القيم بأنّها «العملية التي يتبنى الفرد من خلالها مجموعة معينة من القيم، مقابل التخلّي Abandonment عن قيم أخرى». أما تغير القيم فيقصد به تحرك وضع القيمة على هذا المتصل. فالاكتساب إذن يعني مسألة الوجود أو عدم الوجود، أما التغير فهو في الدرجة التي يتحدّد بها هذا الوجود، ويتضمن إعادة توزيع Value redistribution الفرد لقيمه ، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي (١٨٧ : ص ١١١ ـ ١١٤). ويضيف «ريشر» إلى ذلك قائلاً بأن اكتساب الفرد لقيمة يمر بمراحل مختلفة حيث تبنى الفرد لقيمة معينة ، ثم إعادة توزيع هذه القيمة وإعطاؤها وزناً معيناً، ثم يلي ذلك اتساع مجال عملها داخل البناء العام للقيم ثم ارتفاع معايير هذه القيمة في ظل وجود أهداف معينة وما تحققه من فائدة لمتبنّيها. وأما اختفاء القيمة أو التخلّي عنها فيأخذ أشكالاً معاكسة لذلك تماماً ويتفق ذلك مع ما يراه «روكيش»، من أنه مع امتداد عمر الفرد يزداد عدد القيم التي يتبنّاها، وبالتالي يتغير شكل زملات أو تجمعات أنساق القيم لديه. فالقيمة التي يتعلمها الفرد يحدث لها نوع من التداخل، والانتظام في بناء نسق القيم (١٩٤).

فحيّز القيم Value space لدى الفرد يختلف من عمر لآخر ومن مجتمع

لآخر، فهو نتاج ثقافي ـ اجتماعي (٨٦) وبهذا الشكل يميز الباحثون بين عملية اكتساب القيم وارتقاء القيم أو تغيرها، فالأولى: تعني انضمام قيم جديدة إلى نسق القيم والتخلّي أو التنازل عن قيم أخرى، أما الثانية: فيقصد بها تغير وضع القيمة على هذا المتصل (التبنّي ـ التخلّي) داخل النسق القيمي وهذا ما سنعرض له في الفصل السابع من الدراسة. إلاّ أنّه يجب أن يأخذ في الاعتبار أن هاتين العمليتين غير منفصلتين تماماً، فالاكتساب والارتقاء يحدثان معاً في وقت واحد ومن الصعب الفصل التام بينهما.

ونتناول فيما يلي المحدّدات التي تشكل النسق القيمي لدى الفرد.

ثانيا: محدّدات اكتساب نسق القيم

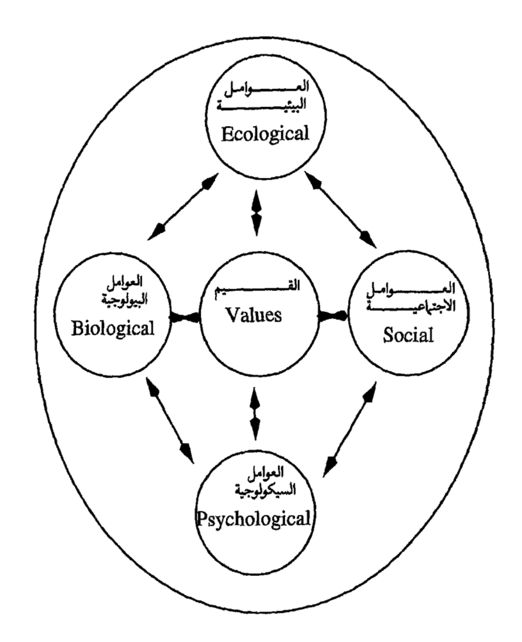
يقسّم «موريس» Morris هذه المحدّدات إلى ثلاث فئات أساسية:

الفئة الأولى: المحددات البيئية والاجتماعية، حيث يمكن تفسير أوجه التشابه والاختلاف بين الأفراد في ضوء اختلافات المؤثرات البيئية والاجتماعية.

الفئة الثانية: : المحددات السيكولوجية، وتتضمن العديد من الجوانب، كسمات الشخصية ودورها في تحديد التوجهات القيمية للأفراد.

الفئة الثالثة: المحددات البيولوجية، وتشتمل على الملامح أو الصفات الجسمية (كالطول والوزن)، والتغيرات في هذه الملامح وما يصاحبها من تغيرات في القيم.

وذلك كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل رقم (١)

يوضح محددات اكتساب القيم

انظر : ١٦٥ ص ٦٨)

وهذه الجوانب الثلاثة التي أشار إليها «موريس» في مجال اكتساب القيم قد تناولها «السيد (١٤) في مجال دراسته للتنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالقدرات الإبداعية، كما أكدها سيزر وزملاؤه (٢٠٥) في مجال دراسة السلوك الاجتماعي ومحدداته.

كـذلك تنـاولها د. «عماد الـدين اسماعيل»، وآخـرون، في مجال دراستهم لأساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمع المصري (١٠).

ونعرض فيما يلي لكل فئة من هذه الفئات :

الفئة الأولى : المحددّات الاجتماعية :

يرى «بنجتسون» أن القيم ما هي إلاّ نتاج ثلاثة مستويات اجتماعية :

المستـــوى الأول : وهو المستوى الذي تحدد فيه الثقـافة المفـاهيم الجديرة بالرغبة فيها.

المستوى الثاني : حيث توجد الأسرة وتوجهاتها نحو قيم وغايات بعينها.

المستـوى الثـالـث : ويتمثل في الجوانب الاجتماعيـة الفـرعية كـالمستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي، والـدين، والجنس، والمهنة ، ومستوى التعليم، وغير ذلك (٧٨).

ونعرض فيما يلي لكل مستوى من هذه المستويات :

المستوى الأول : دور الإطار الحضاري في اكتساب القيم :

يتأثـر ارتقاء الطفل بأسلـوب التنشئة والتـوجهات التي يتلقـاها من ثقـافته ومجتمعـه وأسرتـه، فالتنشئـة الاجتماعيـة هي العمليـة التي يكتسب الطفل من خلالها سلوكياته ومعتقداته ومعاييره وقيمه (٢٠٧ : ص١٣٧).

وتستمر هذه العملية على امتداد فترات حياته المختلفة وما يمر به من خبرات معينـة يلعب فيهـا الْمُنَشِّئُـون دوراً واضحـاً، نظـراً لما لهؤلاء من قـدرة على إشبـاع حاجـاته ومسـاعدته على تكـوين معانٍ ودلالات للأشيـاء في محيط البيئةفيـولد الأطفـال في مجتمع له قيمـه ومعاييره المحـددة، ويكتسب هـؤلاء الأطفال هـذه المعايير وهذه القيـم في إطار هذا المجتمع. فالإطار الحضـاري كما يرى بعضهم «لا يجوز تصوره على أنـه يحيط بنا فحسب بل الواقع أن جـزءاً كبيراً منه لا يمكن أن يقوم إلاّ من خلالنا فالقيم والرموز وأشكـال السلوك المقبولة أو المطلوبة ـ على سبيل المثـــال، كلهـــا جـــوانب من الحضـــارة لا يمكن أن تقـــوم إلاّ

بواسطة أبناء المجتمع ، ولا يمكن أن تستمـر عبر الأجيال إلاّ بأن ينقلها أبناء الجيل إلى أبناء الجيل التالي» (٤٢) .

فـالإطار الحضـاري يشجع على بـروز تـوجهات قيميـة معينـة وعدم ظهـور تـوجهات أخـرى . وعن تأثير الثقـافـة في إبراز التـوجهـات القيمية ، تـوصلت «فلورانس كلوكهون» أن لكل ثقافة من الثقـافات بروفيلاً أو نسقاً من التوجهات القيمية الخاصة بها ، وتحاول من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية أن تغرسه في أفرادها . وأوضحت أن هناك خمسة أنواع من التوجهات القيمية :

١ ـ التوجه الطبيعي أو الفطري للبشر	Innate human nature
٢ ـ توجه الفرد في علاقته بالطبيعة	Man-nature orientation
٣ ـ توجه الفرد على مدى الزمن	Time- orientation
٤ ـ توجه نشاط الفرد	Activity- orientation
٥ ـ توجه العلاقات بين الأفراد	Relation-orientation

وأشارت أن إلى هذه التـوجهات القيمية تختلف من جيل لآخر، ومـن ثقافة لأخرى (١٤٣) .

ويـوجه «كـولب» Kolb انتقاداً لما تـوصلت إليه «فلورانس كلـوكهون» من نتـائج ويرى أننـا مـازلنا في حـاجـة إلى مزيـد من التحقق والبحث للتأكـد من صحتها (١٤٧) .

كما أوضح «موريس» أن هناك تأثيرا للثقافـة والإطار الحضاري في إبراز فروق في الأنساق القيميـة . ففي المجتمع الهندي مثـلاً ، تأتي قيمة التحكـم في الذات Self control في مقـدمة القـائمة أو الترتيب ، في حين جـاءت قيمة الحريـة في المؤخرة . أما في المجتمع الأمريكي فقد تبين عكس ذلك تماماً (١٦٥) .

فالفرد يتبنى نسقه القيمي بناء على استعداداته وتفاعله مع الآخرين وما يلقاه من تشجيع وتدعيم أو كف وإحباط حيال هذه القيم .

وتؤدي بنا هذه الفروق في التوجهـات القيمية بين الثقافات المختلفة إلى أهمية

إجـراء الدراسـات الحضاريـة المقارنـة ، التي تمكّننا من تحديـد الصياغـات والمبادىء العـامة لأنماط القيم السائدة في هذه الثقـافات. وهذا ما سنعـرض له تفصيلا في الفصل العاشر من الدراسة.

المستوى الثاني : دور الأسرة في اكتساب القيم :

تعتبر الأسرة من أهم المؤسسـات الاجتماعية في اكتساب الأبنـاء لقيمهم فهي التي تحدّد لأبنائهـا ما ينبغي وما لا ينبغـي أن يكون، في ظل المعايير الحضـارية السـائدة (٧٤؛ ١٦٠؛ ٨)، فعـالم الأحكـام القيميـة لـدى الطفل في المراحل العمريـة المبكرة، عالم واسع وغير محدد، وذلك بسبب افتقاده إلى إطـار مرجعي واضح من الخبرات، كما أن الطفل في بداية حياته لا يكون لديه ضمير أو مقياس للقيم، فهـو يسلك بطريقـة غير أخلاقيـة، لأنه لا يستطيع التمييـز بين ما هـو صواب وما هو خطأ، ثم ينمو ميثاقه الأخلاقي في ضوء علاقته بالآخرين، من أسرتـه وجماعة الأصـدقاء وغير ذلك فيعـاقب على الخطأ ويكافأ على الصـواب (أنظر: ١٣٤ ص٣٧٦).

كما أوضحت نتائج الدراسات أن تبني الطفل لقيم ومعـايير الوالدين يعتمد على مقدار الـدفء، والحب اللذين يحاط بهما الطفل في علاقتـه بوالديـه. فنمو الضمير يتضمن عملية تـوحد Identification الطفل مع والديه. ويقْوى هذا التـوحد بينهما كلما كـان الوالـدان أشد رعـاية وأشـد حباً. أي أن الطفل الـذي يتـوحد بقـوة مع الـوالد يكـون أسرع بالطبع في تبني المعـايير السلـوكية لـذلك الـوالد. هـذا من ناحيـة، ومن نـاحية أخـرى فإنّ الطفل الـذي يتمتع بعلاقـة عاطفية دافئـة مع الوالدين يكون حريصاً على الاحتفـاظ بهذه العلاقة، ويخشى دون شك من فقـدانها. فـالطفل يقلقـه احتمال فقـدان العطف والحب اللـذين يتمتع بهما مع والديـه، ولذلك فهـو يحافظ على معاييره السلوكيـة حتى يقلل من حـدة ذلك القلق. وهكذا يتضح أهميـة شعـور الطفل بالقلق من فقـدان الحب كعامل من العوامل التي يتضمنها نمـو الضمير. على أن هذا الشعور بالقلق من

فقدان الحب يتوقف على ما إذا كان هناك حب أصلاً. بعبارة أخرى فإن الطفل الذي لا يشعر بحب والديه لا يكون لديه ما يخشى على فقدانه. وبالتالي فإنه يصعب أن نتصور في هذه الحالة كيف يمكن أن يتمثل الطفل معايير المجتمع وقيمه (١١).

وبشكل عام يؤثر أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء في تبني قيم معينة دون أخرى. فقد توصل «ماكيني»، إلى أن هناك ارتباطاً بين التوجه القيمي للأبناء وتصورهم أو إدراكهم لأنماط معاملة الوالدين. فالأبناء ذوو التوجهات الآمرية Prescriptive orientations، يدركون الآباء على أنهم أكثر مكافأة وأقل عقابا، ولذلك فهم يميلون إلى عمل ما هو صواب. في حين أن الأبناء ذوي التوجهات الناهية Proscriptive Qrientations يدركون الآباء على أنهم أكثر عقاباً وأقل مكافأة، لذلك يركزون انتباههم على عدم عمل ما هو خطأ (١٦٠).

وفي مجال العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والأنساق القيمية، تبين أن هناك علاقة بين أسلوب التنشئة الاجتماعية المتبع وما يتبناه الأبناء من قيم. فبالنسبة لمعاملة الوالدين للأبناء الذكور، وقعت أعلى درجات مقاييس القيم الإيجابية في المستوى المتوسط من معاملة الآباء والأمهات؛ فالمستوى المتوسط من تسامح الوالدين على سبيل المثال، يرتبط بظهور قيم مثل العمل والتعليم كغاية، والعمل بدافع من الداخل، والطموح والسعي لتحسين الحال، والحرمان من متع عاجلة طمعاً في متع آجلة. أما بالنسبة لمعاملة الوالدين للإناث، فتبين أن أعلى متوسط معظم مقاييس القيم الإيجابية تظهر في ظل أعلى مستوى من تسامح الآباء وأدنى مستوى من تسامح الأمهات (٤٨).

والأسرة كمؤسسة اجتماعية لا توجد في فراغ اجتماعي، وإنما يحكمها إطار الثقافة الفرعية التي تنتمي إليه، كما يتمثل في المستوى الاقتصادي ـــ الاجتماعي والديانة، وغير ذلك من المتغيرات. إذن فالأسرة تلعب دوراً أساسياً في إكساب

الفرد قيماً معينة، ثم تقوم الجماعات الثانوية المختلفة التي ينتمي إليها الفرد في مسار حياته الاجتماعية بدور مكمّل، بحيث تحدد للفرد قيماً معينة يسير في إطارها. فالفرد يتنازل عن بعض القيم التي اكتسبها في محيط الأسرة ليأخذ بغيرها مما تأثر به في إطار مختلف الجماعات المرجعية التي ينتمي إليها.

المستوى الثالث : دور المتغيرات النوعية أو الفرعية داخل الإطار الحضاري

ونعرض لها على النحو الآتي:

١ ـ نسق القيم والمستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي :

فقد تبين أن هناك اختلافا في قيم الأبناء باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، فالآباء من الطبقة المتوسطة يهتمون بغرس قيم معينة في أبنائهم، كالإنجاز والإبداع، في حين لا يهتم الآباء من الطبقة الدنيا بذلك (٢٣٧)، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة بين المستويات الاقتصادية ـ الاجتماعية المختلفة فيما يختص بترتيب بعض القيم داخل النسق القيمي. كما أن هناك اتفاقاً بين هذه المستويات على أهمية القيمة الدينية، وإهمال القيمتين النظرية والجمالية (٤٦). فالأمهات ذوات المستويات الاقتصادية ـ الاجتماعية المرتفعة يعطين أهمية لقيم: اعتبار الآخرين، وحب الاستطلاع وضبط النفس Self- control، والمتعة Pleasure. كما يعملن على غرس هذه القيم في أبنائهن. في حين تعطى الأمهات ذوات المستوى الاقتصادي المنخفض أهمية لقيمتي الطاعة والنظافة (أنظر: ١٣١). كما تبين أن الأفراد ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض يعطون أهمية لقيم: التدين، والصداقة، والتسامح، والطاعة، والتهذب. وفي مقابل ذلك يعطي الأفراد من المستوى الاقتصادي المرتفع، أهمية لقيم: الإنجاز، والأمن الأسري، والحب، والكفاءة والتخيلية Imaginative (استخدام الخيال)، والاتساق الداخلي (١٩٤) وقد فسر «كون Khon» اختلاف القيم بين أبناء الطبقات المختلفة في ضوء المجاراة للضوابط أو

النواهي الخارجية Conformity to external proscriptions . فيرتكز أبناء الطبقات المتوسطة ــ على سبيل المثال ــ في قيمهم على التوجه الذاتي الداخلي .

كذلك كشفت نتائج الدراسات أن هناك اختلافاً في الأنساق القيمية بين الشرائح الاجتماعية الثلاث (العمال ــ الريفيين ـ الحضريين) . فعلى حين جاء ترتيب القيمة السياسية الثاني في الأهمية بعد القيمة الدينية لدى أفراد عينة الريف ، جاءت القيمة الاقتصادية الثانية في الأهمية لدى أفراد عينة الحضر. كما جاءت القيمة الاقتصادية الثانية في الأهمية لدى العمال يليها القيمة الاجتماعية . وتعكس هذه الفروق في الترتيبات القيمية بين أفراد المجتمعات الثلاثة الاهتمامات المختلفة لهذه الشرائح . فهناك أثر للثقافة الفرعية على إكساب الأفراد ـ الذين ينتمون إليها ـ أنساقاً قيمية معينة دون غيرها (٤٦) .

ويتسق ذلك مع نتائج الدراسة التي أجراها «د . عماد الدين إسماعيل وآخرون» في مجال التنشئة الاجتماعية للطفل المصري . فقد أوضحت أن الاتجاهات الوالدية نحو الأمور التربوية تختلف من موقف لآخر ، فالآباء بشكل عام لا يتساهلون مع أبنائهم في المواقف المتعلقة بالجنس ، والعدوان بالقَدْر الذي يتساهلون به معهم في مواقف النوم والإخراج . كما تبين أن درجة اهتمام الآباء ببعض المواقف تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها .

فاهتمام آباء الطبقة المتوسطة بمواقف التغذية والنوم والاستقلال والإخراج كان أشد من اهتمام آباء الطبقة الدنيا بها . كما يتميز الآباء من الطبقة الدنيا باستخدام أسلوب العقاب البدني أو التهديد به في حين يستخدم الآباء من الطبقة المتوسطة ـ أسلوب النصح والإرشاد اللفظي . كذلك تتضح الفروق بين الطبقتين في شدة حرص الطبقة الوسطى على المظهر الخارجي عند الطفل وعلى آدابه وتغيير نشاط الطفل بدرجة أكبر مما يحدث في الطبقة الدنيا (أنظر: ١٠) .

٢ ـ نسق القيم والتعليم :

أ ـ نسق القيم ومستوى التعليم :

بينما ظهرت فـروق على ٢٠ قيمـة من ٣٦ قيمـة على مقيـاس روكيش بين الأغنياء والفقراء. تبين أن ٢٥ قيمـة قد ميزت بوضوح بين المستـويات التعليمية المختلفة ممـا يشير إلى أهمية متغير التعليم في عـلاقته بالقيم بـالمقارنـة بالمتغيرات الأخرى.

فـالارتبـاط بين (٣٦) قيمـة والتعليم حجمـه ٥٨, ٠، وبين (٣٦) قيمـة والدخل حجمه ٤٥, ٠. ولذا يعتبر مستوى التعليم متغيراً حاسماً وذا أهمية عن متغير الدخل. فهناك فجوة في القيم Value gap بين المرتفعين والمنخفضين في مستوى التعليم (١٩٤).

ب ـ نسق القيم ونوع التعليم :

تبين أن هناك اختلافـاً بين طلاب المدارس الثانوية العـامة وطلاب المدارس الثانـوية التجاريـة، حيث يعطى مراهقو التعليم العـام أهمية كبيرة لبعض القيم كـالإنجـاز، والقـدرة على التصرف في المستقبل، والقيـادة، والقيمـة الجماليـة، والتنوع في الاهتمامات، والابتكار، في حين يعطى طـلاب التعليم التجاري أهمية أكبر لقيم أخرى مثل الدخل، والخدمـة العامة، والعلاقة بـزملاء العمل، وبيئة العمل المادية. ويرجـع هـذا الاختلاف غالباً في جـزء منـه إلى الظروف التعليمية أو نوع التعليم الخاص بكل مجموعة (٦٤).

كذلك يرتبط نسق القيم بنوع التعليم (حكومي أو خاص). فقد تبين أن أهم القيم الوسيليـة لدى طـلاب المدارس الثانويـة الحكوميـة أو الرسميـة ـ حسب أهميتهـا ـ تتمثل في الأمـانة، والمسـؤولية، وسـعة الأفـق، والطمـوح، والمرح أو البهجـة، وضبط الـذات والتأدب، والتمكن، والحب، واستخـدام المنطق، والتسـامح. أما تـرتيب القيم الـوسيليـة حسب أهميتهـا لدى طـلاب المدارس

الثانـوية الخاصة فتتمثل في : الأمانـة والمسئولية ، وسعـة الأفق ، والطموح ، وضبط الـذات ، والمرح ، والحب ، والمسـاعـدة والتمكن ، والاستقـلال . أمـا بالنسبة للقيـم الغائية التي تحتل أهمية لـدى طلاب المدارس الثانويـة الحكومية فهي : السـلام العـالمي ، والصداقـة الحقّـة ، والحريـة ، والمساواة ، والسعـادة ، والحكمة . مقـابل قيمة الصداقـة الحقّة ، والحرية ، والسلام العـالمي ، والسعادة والحكمة ، والإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية الخاصة (١٠٢) .

وتكشف هـذه النتائج عن وجـود فـروق طفيفة في تـرتيب القيم حسب نـوع المدرسـة ، ويـرجع ذلك غـالبـاً إلى المنـاخ الاجتماعي المؤثـر بـالنسبـة لجميع التلاميذ .

جـ ـ نسق القيم والتخصص الدراسي :

تبين أيضـاً أن هنـاك عـلاقـة بين التخصص الـدراسي والأنسـاق القيميـة فـالمتخصصون في مجال الفيـزياء مثـلاً يحصلون على درجـة مرتفعـة على القيم ، النظريـة والجمالية والاجتماعية . ولعل ذلك يرجع إلى اهتمامهم الأسـاسي بالبحث عن الحقيقة . أما المهندسون فتمثل القيم النظرية والسياسية والاقتصادية لديهم أهميـة كبيرة . كما تبين أن رجال الأعمال يعطـون أهميـة كبيرة للقيمـة الاقتصاديـة وكـذلك القيمة السيـاسيـة ، ربما لأنهم يسعون دائماً نحـو الحصول على الفـائدة والمكسب والقوى أو السيطرة (١٣٣) .

كما أن طلاب الكليات العملية أكثر ميلاً لقبول القيم الأخلاقية عن طلاب الكليات النظـرية ، وربّما يرجع ذلك إلى الطبيعـة النقدية والتأمليـة والفلسفية لما يدرسونه من موضوعات (٧) .

د ـ نسق القيم والتفوق الدراسي :

وفي مجال الكشف عن العـلاقة بين الأنسـاق القيمية وبين التفـوق الدراسي تبين ما يأتي :

١ ـ يتميز الطلاب المتفوقون تحصيلياً عن الطلاب العاديين فيما يأتي:

أ ـ ارتفاع أهمية القيمة الاقتصادية والدينية.

ب ـ كما أنهم أكثر تمسكاً بالقيم التقليدية الأصلية.

٢ ـ أمّا القيم التي تميز الطلاب العاديين (غير المتفوقين) عن الطلاب المتفوقين فتتمثل في:

أ ـ ارتفاع أهمية القيمة الاجتماعية، حيث أخذت الترتيب الثاني بعد القيمة الدينية.

ب ـ أنهم أكثر تمسكاً بالقيم العصرية المنبثقة.

٣ ـ أما أوجه التشابه في القيم بين الطلاب المتفوقين والعاديين فتتلخص في الآتي:

أ ـ أهمية القيمة الدينية لدى أفراد المجموعتين، بحيث تحتل المرتبة الأولى في الأهمية.

ب ـ إهمال القيمتين النظرية والجمالية، حيث احتلت الترتيب الخامس في الأهمية (انظر: ١٧).

٣ ـ نسق القيم والجنس:

تبين أن الإناث يحصلن على درجات مرتفعة على القيم الجمالية والدينية والاجتماعية عن الذكور، وعلى درجات منخفضة على القيم الاقتصادية والسياسية (٢١٦). وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه «فيذر» (٩٧، ٩٨) من أن الإناث المراهقات أكثر توجها نحو القيمة الدينية، كالأمانة والصدق من الذكور. كما تبين أيضاً أن هناك فرقاً بين الذكور والإناث في القيم الأخلاقية ـ لصالح الإناث. وأرجع الباحثون ذلك إلى اختلاف الدور الجنسي والمعايير التي يحددها المجتمع لكل جنس، وأن هناك نوعاً من التنميط الاجتماعي Social Stereotyping لدور كل جنس وما يتوقع منه (انظر: ١٦٤).

كما تبين أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث من الولايات المتحدة الأمريكية

في أنساقهم القيمية . حيث تعطى الإناث أهمية لبعض القيم عن الذكور، ومنها : السلام العالمي ، والسعادة ، والانسجام الداخلي ، والنجاة والخلود في الحياة الآخرة والحكمة ، والنظافة ، والحب . أمّا الذكور فتتزايد لديهم أهمية كل من : الحياة المثيرة ، والإنجاز، والحرية ، والسعادة ، والتقدير الاجتماعي ، والطموح ، والكفاءة ، والخيال ، واستخدام المنطق ـ بالمقارنة بالإناث (١٩٤) .

ويرجع ذلك غالباً إلى ظروف التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين داخل المجتمعات الصناعية الغربية . حيث تقوم تنشئة الرجال على أساس تقليدي ، على اعتبار أن لهم دوراً أساسياً فيما يتعلق بكسب الرزق ، وأكثر توجهاً مادياً نحو الإنجاز، والتفكر، واستخدام المنطق . وذلك في حين أن النساء أكثر توجهاً نحو القيم الدينية ، والسعادة الشخصية ، والحياة الخالية من الصراع (انظر: نفس المرجع السابق) .

كما تبين أن هناك اختلافاً بين الذكور والإناث في الأبعاد أو العوامل التي ينتظم حولها نسق القيم . فالعوامل التي ينتظم حولها نسق القيم لدى الذكور الجامعيين هي : (مرتّبة حسب أهميتها) :

١ ـ الإنجاز ٥ , ١٧٪) .
٢ ـ عامل الفشل الأكاديمي (٦٢ , ٦٪) .
٣ ـ النجاح الأكاديمي والعمل بجدية في المدرسة (٣٢٣ , ٣٪) .
٤ ـ عدم الاستقامة (الخروج عن القواعد والمعايير السائدة) (٥٨ , ٢٪) .
٥ ـ التحكم وضبط الذات (٠٥ , ٢٪) .
٦ ـ عدم التوقع والارتباك (٦٠ , ١٪) .

أما عوامل الإناث الجامعيات فتتمثل فيما يأتي :

١ ـ عامل الفشل الأكاديمي (٤٧ , ٢٠٪) .
٢ ـ عامل الإنجاز (٩٧ , ٦٪) .
٣ ـ عدم الاستقامة (١٦ , ٤٪) .

٤ ـ ضبط الذات (١٩ , ٣٪).
٥ ـ الإنجاز المدفوع اجتماعياً (٥٤ , ٢٪).
٦ ـ عدم التوقع والارتباك (٢٠ , ٢٪).
٧ ـ التزييف أو التزوير (٩٤ , ١٪).
٨ ـ الحماقة (٦٥ , ١٪).
٩ ـ تقدير الذات (٥٣ , ١٪).
١٠ ـ الاستقلال والتفرد (٤٧ , ١٪).
١١ ـ حب الأسرة (٤٣ , ١٪).

وتشير هذه النتائج إلى أنه بينما يمثل عامل الفشل الأكاديمي أهمية كبيرة لدى الإناث ـ يقابله عامل الإنجاز لدى الذكور. فالخوف من الفشل أكثر شيوعاً لدى الإناث من الذكور. وتبين أيضاً أهمية الجانب الأخلاقي لدى الإناث عن الذكور فبينما ظهر لديهن أربعة عوامل ترتبط بالقيم الأخلاقية ظهر عاملان فقط لدى الذكور (٢٢٤).

كما أوضح د. «أبوالنيل» في دراسته للقيم على عينة من الطلبة والطالبات بجامعة الإمارات العربية المتحدة. أن القيمة الاقتصادية لدى الطلبة الذكور أعلى منها لدى الطالبات، فالطلبة أكثر اهتماما من الطالبات بالنواحي المادية والاقتصادية، وما يرتبط بها من معاملات أخرى. كما تتزايد أهمية القيمة الاجتماعية لدى الطلبة عن الطالبات. أما الإناث فتتزايد لديهن أهمية القيمة الدينية عن الذكور (٤).

٤ ـ نسق القيم والدين:

تبين أن هناك فرقاً بين المتدينين وغير المتدينين فيما يتبنونه من قيم فيعطي الأشخاص المتدينون أهمية كبيرة للقيم الوسيلية الأخلاقية (كالطاعة والأمانة والتسامح) في حين أن الأشخاص الأقل تدينا تحتل لديهم القيم الوسيلية الخاصة بالكفاءة والاقتدار (كالاستقلال، والعقلانية أو الاهتمام بالأنشطة العقلية،

والمنطقية) أهمية كبيرة (١٩١، ١٩٢)، كما تبين أن هنا ك اختلافاً في أنساق القيم بين الأفراد الذين ينتمون إلى ديانات مختلفة (في ظل تثبيت بعض المتغيرات، كالدخل ومستوى التعليم) فيعطى اليهود أهمية لقيمة المساواة، والسعادة، وأمن الأسرة، والحكمة والكفاءة. أما المسيحيون فيعطون أهمية لقيمة النجاة والخلود في الحياة الآخرة وقيمة التسامح، في قمة النسق القيمي (١٩٤). وتتسق هذه النتائج مع ما كشف عنه «فيذر»، وهو بصدد المقارنة بين أنساق قيم المراهقين في نوعين من المدارس: الأولى مدرسة ثانوية رسمية، والثانية مدرسة خاضعة أو تابعة للكنيسة. فقد توصل إلى أن طلبة المدرسة المسيحية ذات الطابع الديني يفصحون عن أهمية قيمة التسامح، وقيمة النجاة والخلود في الحياة الآخرة ـ في حين تمثل قيمة الحياة المثيرة، والقيمة الجمالية أهمية كبيرة لدى طلبة المدرسة الرسمية أو الحكومية (١٠٢).

٥ ـ الأنساق القيمية ونوع المهنة:

وقد تبين من خلال دراسة «سنترز» R. Centers عن القيم المتعلقة بالعمل وعلاقتها بالطبقات الاجتماعية أن هناك فروقاً بين القيم السائدة لدى أفراد المهن المختلفة. فالعمال يميلون إلى العمل الذي يتيح لهم الأمن في حين أن أصحاب المهن العليا أو المهن الكتابية يميلون إلى العمل الذي يتيح لهم التعبير عن الذات (٢٠٥).

ومن الممكن تلخيص نتائج الدراسات السابقة في مجال العلاقة بين القيم كما يقيسها اختبار «ألبورت وفرنون»، والاختيار المهني والميول المهنية في الجدول الذي أورده «رو» A. Roe.

جدول رقم (١)

العلاقة بين القيم التي يقيسها اختبار «ألبورت وفرنون» واختيار المهنة والميول المهنية وأنواع الدراسات التي يختارها طلبة الكليات وطالباتها

اختبار القيم	بحث ستون Stone الاختيار المهني	بحث أرسينان Arsenain الميول المهنية كما يقيسها اختبار كليتون	بحث دفي وكريسي Duffy & Crissy الميول المهنية كما يقيسها اختبار سترونج	بحث برجمستر Burgmaister الميول المهنية كما يقيسها اختبار سترونج	بحث سيشور Seashore الدراسات التي يختارها الطلبة
العدد	٢٧٩ طالبا من طلبة الكليات، السنة الثانية	٣٣٣ طالباً من طلبة الكليات السنة الأولى	١٠٨ طالبة من طالبات الكليات	١٦٤ طالبة من طالبات الكليات	٧١١ طالباً من طلبة الكليات
القيمة الجمالية + القيمة الجمالية −	مدرس - رجل الآداب رجل أعمال	المهن الفنية المهن الأخرى	فنانة. أمينة مكتبة. مؤلفة ممرضة. محامية. سكرتيرة	كاتب. أمين مكتبة. مدرس لغة انجليزية. فنان	العلوم الاجتماعية التربية الصحية والبدنية
القيمة الدينية + القيمة الدينية −	مدرس - رجل الآداب مدير بنك	الخدمة الاجتماعية	محامية	عام. مدرس علوم ورياضة مختزلة. ممرضة. سكرتيرة	العلوم الاجتماعية، التربية الصحية والبدنية
القيمة الاقتصادية + القيمة الاقتصادية −	رجل أعمال الطبيب - المدرس رجل الآداب	ادارة الأعمال. المهن المتعلقة بالمال. البيع الأعمال الميكانيكية المهن الفنية	محامية. سكرتيرة فنانة. مؤلفة	بيع استمارات. التأمين مختزلة. سكرتيرة. طبيبة مؤلفة. أمينة مكتبة. فنانة طبيب	العلوم الاجتماعية. التربية الصحية والبدنية التربية الصحية والبدنية
القيمة السياسية + القيمة السياسية −	محام طبيب - رحل آداب	المهن الفنية العلوم البيولوجية الخدمة الاجتماعية	عام. سكرتير. مختزلة	طبيبة أسنان. أخصائية اجتماعية مختزلة. زوجة بائعة. سكرتيرة مؤلفة فنانة. طبية أسنان. أمينة مكتبة. طبيبة. أخصائية اجتماعية مدرسة لغة. مدرسة رياضة وعلوم. سكرتيرة تاد	العلوم الاجتماعية التربية الصحية والبدنية العلوم الاجتماعية II
القيمة الاجتماعية + القيمة الاجتماعية −		المهن الفنية. الخدمة الاجتماعية. المهن القضائية والادارية	ممرضة فنانة. أمينة مكتبة. مؤلفة	اخصائية اجتماعية. مدرسة علوم اجتماعية. سكرتيرة ممرضة. سكرتيرة فنانة. أمينة مكتبة مؤلفة	
القيمة النظرية + القيمة النظرية −	طبيب رجل أعمال - محام	العلوم الطبيعية والبيولوجية المهن الميكانيكية المهن المتعلقة بالمال	طبيبة سكرتيرة. مختزلة	أمينة مكتبة طبية مدرسة علوم ورياضة. طبيبة أسنان مدرس لغة انجليزية. مختزلة. سكرتيرة. زوجة	

ملاحظة : تدل على ارتباط ذي دلالة احصائية
ـ تدل على ارتباط سالب ذي دلالة احصائية.

(أنظر : ٦٧)

فهنـاك اختـلاف بين عمال الشركـات المختلفـة في الأنسـاق القيمية نظـرا لاختلاف المهن التي يزاولها العمال في كل شركة، والخبرات التي يتعرض لها هؤلاء العمال حسب نوع العمل وظـروفه الإداريـة والنفسية والاجتماعية والاقتصـادية. فقـد تبين أن القيمة الجمالية هي القيمـة الدافعـة للعمل لـدى مجموعـة العمال المنتجين وأن القيمة النظرية هي القيمة الدافعة للعمل لدى مجموعة العمال غير المنتجين كما اتضح أن القيمـة الـدينيـة تقع في قمـة الترتيب لـدى كل من المجموعتين (٣).

فالاختبارات المهنية تتأثر بالتوجهات القيمية Value-orientation وتؤثر فيها فـالرغبـة في العمل مع الأشخاص أكثـر من الأشيـاء ويمكن تسميتها بمـركب القيمة الخاصة بالتوجه نحو الآخرين «People- oriented value complex»، أما الأشخاص الذين يسعون لكسب المادة فيكشفون عن مركب القيمة الخاص وبالتـوجه للحصـول على المكافأة "Extrinsic reward- oriented value com plex"، أمـا الـرغبـة في ممـارسـة الأعمال الإبـداعيـة، واستخـدام القـدرات والاستعدادات، فيكشف عن مـركب القيمة الخاص بـالتوجـه نحو التعبير عن الذات "Self expression - oriented value complex" (١٩٨).

إلاّ أنـه ينبغي أن نأخـذ في الاعتبار أن القيم ليست وحـدهـا هي التي تحدد الفعل ولكن يـوجد بجانبهـا العديـد من المتغيرات. فهناك عـلاقة تفـاعلية بين الفعل أو السلـوك (كما يتمثل في الاختيـار لمهنـة أو وظيفـة معينـة) وبين هـذه المتغيرات.

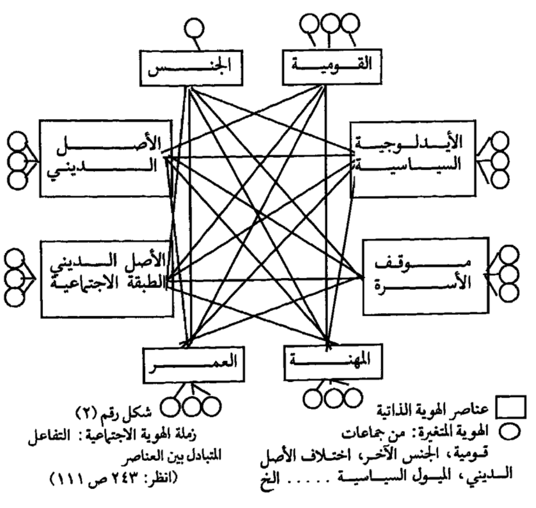
٦ ـ القيم والسلالة Race :

تكشف نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأنساق القيمية والسلالة (البيض مقـابل السود أو الـزنوج) ـ في ظـل التكافؤ بينهما في عـدد من المتغيرات كـالدخل ومستـوى التعليم، تكشف عن أن السـود يعطون أهميـة كبيرة لبعض القيم مثل: المساواة، والحياة المريحة، والتقدير أو الاعتراف الاجتماعي والطاعة،

في حين تمثل بعض القيم الأخرى أقل مثل الإنجاز، والأمن الأسري، والحب الناضج، والأمن القومي، والمسئولية. وتتمثل أبرز الفروق بين الجماعتين في قيمة المساواة، والتي أخذت الترتيب الثاني من حيث الأهمية لدى السود، في حين أخذت الترتيب الحادي عشر لدى البيض (انظر: ١٩٤).

ويعكس ذلك أهمية متغير السلالة في تأثيره على مجموعة القيم التي يتبنّاها الفرد، وترتيبها داخل نسقه القيمي.

ويمكن تلخيص ما سبق ذكره من متغيرات ترتبط بقيم الفرد وتساهم بشكل أو بآخر في إحداث اختلافات أو فروق بين قيم الأفراد ـ فيما أشارت إليه «زافوليني» بوجود مجموعة أو زملة من المتغيرات للهوية الاجتماعية Social Iden-tity والتي يجب أن نأخذها في الاعتبار عند دراستنا للقيم. وذلك كما هو موضح في الشكل الآتي:



شكل رقم (٢)
زملة الهوية الاجتماعية: التفاعل المتبادل بين العناصر
(انظر: ٢٤٣ ص ١١١)

الفئة الثانية : المحددات السيكولوجية :

ونتناول هذه المحددات السيكولوجية للقيم في ضوء ما يأتي :

١ ـ موقف التحليل النفسي .

٢ ـ نظريات التعلم .

٣ ـ منحى الارتقاء المعرفي .

١ ـ موقف التحليل النفسي :

يرى المحللون النفسيون أن ارتقاء القيم يسير بالتوازي مع الارتقاء النفسي ـ الجنسي. وطبقاً لتصور «فرويد» S. Freud ـ يكتسب الطفل أناه الأعلى Super - ego من خلال ما أسماه بالتوحد identification، مع الوالدين. فيقوم الوالدان بدور ممثلي النظام، فهما يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية والقيم التقليدية والمثل العليا للمجتمع الذي يتربى فيه الطفل، وهما يفعلان ذلك عن طريق مكافأة الطفل عندما يفعل ما يجب عليه، كما أنهما يعاقبانه عندما يخطىء فيما يجب عليه (٦٩ : ص ٦٥).

ومفهوم الأنا الأعلى لدى «فرويد» يتكون من الضمير (حيث استدماج للوالد الذي يعاقب على السلوك السيء)، والأنا المثالية (حيث استدماج للوالد الذي يكافىء السلوك الجيد أو الملائم)(١٦٠). أما التوحد فهو من المفاهيم الأساسية التي يستعين بها أصحاب التحليل النفسي في تفسير نشأة الشخصية، وتكوينها عن طريق تمثل الطفل خصائص والديه ومن يقوم مقامهما.

وبرغم تباين النظم الثلاثة التي تعمل وفقاً لها الشخصية وسيطرة الهو في السنوات الأولى والذي يعبر عن الحاجات الفطرية، إلا أن الأنا تقوم بوظيفتها المهيمنة على الجهاز الشخصي، فتوظف قدراً من الطاقة في خدمة الأنا الأعلى ـ والذي يستنفد في عملية التعيين الذاتي، فالعلاقة الوثيقة بين الطفل والوالدين تجعله يستدمج صورهم بوصفهم ممثلين للقيم التقليدية والأخلاقية، والمثل العليا في

المجتمع. كما تجعله يعرض عن نواهيهم وتحريماتهم. فالعمل الذي يقوم به الأنا الأعلى يتعارض كثيراً بصورة مباشرة ودفعات الأنا. وسبب ذلك أن المعايير الأخلاقية تمثل محاولة المجتمع التحكم، بل وربما كف التعبير عن الدفعات البدائية، وبخاصة العدوانية والجنسية منها. فالشخص الفاضل يكف دفعاته أما الآثم فيسرف فيها. إلا أن الأنا الأعلى قد يفسده الهو أحياناً ويحدث هذا مثلاً عندما يندفع الشخص في نوبة من الحماس الأخلاقي في أعمال عدوانية حيال من يعتبرونهم أشراراً آثمين. فالتعبير عن العدوان في مثل هذه الأحوال يتخفى وراء قناع من الغضب للحق والفضيلة(٦٩).

إذن فالقيم تختزن في الجزء المثالي للشخصية، والذي يتسم بالصرامة. فالنسق القيمي لدى الراشد يُعَبِّر عما يتمثله الفرد من قيم ومعايير المجتمع المُلزمة، ويتدخل في ذلك بعد المحددات والاهتمامات والاختيارات والتفضيلات التي تنطوي على رغبة في استجلاب كل ما هو ايجابي من قيم واقعية والابتعاد عن ما هو سلبي. أيضاً الأمر بالنسبة للطفل، فالتفضيل والاختيار لديه يتمثل فيما يستدخلها في أناه من قيم ومعايير النماذج الوالدية التي تعني له السلطة في الواقع الخارجي خشية نبذ الوالدين له وعدم تلبية حاجاته(٦٠).

نظريات التعلم:

يستخدم أصحاب هذا المنحى عدداً من المصطلحات أو المفاهيم في وصفهم لعملية اكتساب القيم، كالتدعيم الإيجابي، والتدعيم السلبي، ويتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية أو سلبية. كما انها ليست أكثر من مجرد استنتاجات من السلوك الصريح للفرد. ونختلف عن الأبنية السيكولوجية الأخرى، مثل قوة العادة Habit Strength لدى «هل» Hull. كما تختلف عن اعتقاد التكافؤ Equivalence Belief لدى «تولمان» Tolman (١٢٨).

وينظر أتباع «هل» الجدد New - Hullians، إلى الارتقاء الأخلاقي على انه نتاج التوحد العام للطفل مع والديه. فمع رعاية الوالدين الطفل واحتضانه فإنه يقلد أو يحاكي بدرجة كبيرة ضروبهم السلوكية لكسب رضاهم وحبهم له(١٦٦).

ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning theory أن الطفل يكتسب الضمير أو مجموعة المعايير الداخلية والتي في ضوئها يحكم الطفل على ما هو

مناسب أو غير مناسب من أشكال السلوك ـ بنفس الطريقة التي يكتسب من خلالها الدور الجنسي الملائم ثقافيا (انظر: ٢٠٧). ويؤكد كل من «باندورا وولترز» أَهَمِّيَّةَ التعلم من خلال النموذج الاجتماعي Social model، ومن خلال المحاكاة Imitation، وعلى التعليم من خلال العبرة Vicarious learning الذي يتم من خلال التدعيم الذاتي Self- reinforcement بدلاً من التدعيم الخارجي. كما أنهما يشيران إلى أن مفهوم التوحد ــ لدى أتباع «هل» الجدد ــ غير كاف لشرح وتفسير اكتساب الطفل للمعايير والقيم الأخلاقية، فالمعايير التي يستدمجها الفرد هي مجرد أمثلة للتدعيم الذاتي، والتي تكتسب من خلال التدعيم بالمشاهدة. . ويستمر هذا النوع من التدعيم بهدف تجنب القلق، أو الشعور بالذنب، أو استحقاق العقاب (٧٥).

وعلى الرغم من أن بعض أشكال السلوك يتطلب تدريبا مباشراً، فإن معظمها يتم اكتسابه من خلال المحاكاة أو التوحد مع الراشدين. وهي عملية تتم نتيجة محاكاة الطفل لأنماط السلوك الذي لم يحاول الآباء تعليمه لأبنائهم بشكل مباشر (١٤ : ٧٥).

وقد اقتصرت معظم نظريات التعلم على السلوكيات التي يكافأ عليها الأطفال أو يعاقبون ـ إلا أنه يجب أن نأخذ في الاعتبار كما يرى «ماكيني» ما يسمى بأنماط التحاشي Avoidance Patterns. ويقدم تصوره لعملية اكتساب القيم في ضوء بعدين رئيسين:

الأول: التدعيم، (ويتضمن المكافأة ـ العقاب).

الثاني: التوجه السلوكي: Behavioral- Orientation (ويتضمن التوجه الناهي ـ التوجه الآمر). وذلك على النحو الآتي:

التوجه السلوكي	التدعيم	
	العقاب	المكافأة
الناهي	عمل الخطأ	تحاشي الخطأ
الآمري	عدم عمل ما هو صواب	عمل ماهو صواب

شكل رقم (٣)

يوضح تصور «ماكيني» لاكتساب القيم

وكان من أهم ما توصل إليه «ماكيني» أن اكتساب القيم السلوكية يقوم على أساس الإحساس بعمل ماهو صواب وماهو خطأ. فالأطفال الموجهون بواسطة القيم الآمرية يتعلمون أنهم إذا قاموا بعمل ما هو صواب فإنهم سوف يكافأون، وإذا لم يعملوا ماهو صواب فإنهم سوف يعاقبون. أما الأطفال الموجهون بواسطة القيم الناهية، فيتعلمون أنهم إذا قاموا بعمل ماهو خطأ فإنهم سوف يعاقبون وإذا لم يعملوا ماهو خطأ فإنهم سوف يكافأون (١٦٠).

فأصحاب نظريات التعلم يرون أن الارتقاء دالة لأنواع مختلفة من التعلم. وأن الفروق الفردية في الارتقاء تعكس فروقاً في تاريخ الأفراد وخبراتهم الماضية. ويعطون أهمية كبيرة للعوامل البيئية في تحديد السلوك وارتقائه (أنظر: ٢٠١ ص ١٠٩ ـ ١١٣).

٣ ـ منحى الارتقاء المعرفي:

يرتبط هذا المنحى باسم «جان بياجيه ومعاونيه» J. Piaget ، الذين يرون أن اكتساب القيم وارتقاءها يقوم على أساس التغير في الأبنية المعرفية Cognitive constructs عبر مراحل العمر المختلفة. وأن هذا التغير في الأبنية المعرفية يتضمن جانبين:

الأول: حيث إعادة تنظيم العمليات المعرفية.

الثاني: ويتمثل في الظهور المتتالي لبناءات وعمليات جديدة. (١٨٠) فالارتقاء العقلي كما أوضح «بياجيه»، هو نتيجة التفاعل بين عمليتي التمثل Assimilation والمواءمة Accomodation. ويقصد بالتمثيل تفسير الفرد للموضوعات والأحداث الخارجية في ضوء الأفكار والمعلومات المتاحة. أما المواءمة فتعني الإدراك والاستبصار للعلاقة بين خصائص الموضوعات الخارجية والعمليات الداخلية. وعملية التمثيل ـ المواءمة ـ في ضوء تصور «بياجيه» ـ تتغير من عمر لآخر، نتيجة عمليات التدريب المستمر التي يقوم بها الفرد لوظائفه العقلية بهدف التوافق مع البيئة (أنظر: ١١٣).

ويرى «بياجيه» أن التغير في الأبنية المعرفية يصاحبه تغير في تفكير الفرد من العيانية إلى التجريد. وأوضح أن ذلك يؤثر على الارتقاء الوجداني، وعلى نسق القيم الذي يتبناه الفرد، والذي يمكن أن يكون أيضا عيانيا أو مجردا (١٨٠).

وقد أثيرت بعض أوجه النقد حول نظرية «بياجيه» في الارتقاء المعرفي ومنها أنه لا يوجد اتفاق بين المتخصصين في المجال على المدى العمري بالنسبة لكل مرحلة من مراحل الارتقاء - كما قدمها «بياجيه». وذلك نتيجة عدم وجود معنى ارتقائي واضح ومحدد لهذه المراحل، وما تتسم به من خصائص. كما أشار «زيجلر وتشيلد» إلى أن أصحاب منحى الارتقاء المعرفي يقللون من أهمية الدور الذي تؤديه العوامل الثقافية والاجتماعية والخبرات الفردية، في تحديد الارتقاء المعرفي للفرد (١٤).

وعلى الرغم من أوجه الانتقادات التي وجهت إلى هذا المنحى - فإنه يلقي الضوء على أهمية العوامل المعرفية كمحددات لاكتساب الفرد لقيمه، وتغيرها عبر المراحل العمرية. فقد كشفت نتائج الدراسات السابقة أن قيم الفرد تتجه نحو المزيد من التجريد والعمومية، نتيجة ارتقاء الوظائف والعمليات المعرفية (١٦٧).

وبذلك نكون قد عرضنا للمحددات السيكولوجية لاكتساب نسق القيم. وذلك سواء من وجهة نظر المحللين النفسيين، أم نظريات التعلم، أو منحى الارتقاء المعرفي. وأبرزنا من خلال هذا العرض أهم ما يتسم به كل منحى من إيجابيات وسلبيات. والسؤال الذي يطرح نفسه علينا الآن هو: ما المنحى الملائم الذي يمكن الاعتماد عليه في دراستنا الحالية عند تفسيرنا لارتقاء القيم؟

وتتلخص الإجابة عن ذلك في أننا أميل إلى النظرة التكاملية بين المناحي والنظريات المختلفة. فنظريات التعلم تلقي الضوء على أهمية العوامل الخارجية: البيئية والاجتماعية، كالتدعيم، والتعلم الاجتماعي من خلال النموذج أو القدوة. أما منحى الارتقاء المعرفي فيكشف عن دور العمليات المعرفية في ارتقاء القيم. وكلاهما مكمل للآخر. أما نظرية التحليل النفسي فتشير إلى أهمية دور الوالدين في تعليم الطفل القواعد والقيم الأخلاقية والمثل العليا للمجتمع.

الفئة الثالثة : المحددات البيولوجية :

تتطلب النظرة الشاملة لاكتساب الفرد لقيمه أن نأخذ في الاعتبار الجانب البيولوجي التكويني. وذلك نظرا لأهميته في إحداث فروق فردية في التنشئة الاجتماعية، واختلاف الوراثة الفريدة لكل شخص، والأدوات المعرفية التي يملكها كل طفل، والتي تتوسط بينه وبين بيئته. كذلك يعتبر هذا الجانب البيولوجي ذا أهمية في إحداث أنواع من التماثل في التنشئة الاجتماعية (٤١).

وقد كشفت نتائج الدراسة التي أجراها «موريس» Morris، في هذا الصدد عن أهمية بعض الملامح الجسمية للفرد (كحجم الجسم، والطول، والوزن) في علاقتها بالتوجهات القيمية للأفراد. وأنه مع نمو الفرد تتغير هذه الملامح ويصاحبها تغير في التوجهات القيمية. فمع زيادة حجم الجسم تتناقص التوجهات القيمية التي تتعلق بالاستقلال والمنافسة. في حين تزداد التوجهات الخاصة بمشاركة الجماعة، والطاعة والحياة الداخلية، وخبرات البهجة.

ويتفق ذلك ما توصل إليه «شيلدون» Sheldon ، من أن هناك فروقا في خصائص الشخصية بين الأفراد ذوي الملامح أو الأبنية الجسمية المختلفة (١٦٥).

ويفترض «شيلدون» أن المحددات الوراثية وغيرها من المحددات البيولوجية تلعب دورا حاسما في تطور الفرد. ويرى أنه يمكن الحصول على تمثيل هذه العوامل من خلال مجموعة من القياسات قائمة على البنيان الجسمي. ففي رأيه: هناك بناء بيولوجي مفترض (الطراز البنائي) Morphogenotype ، يكمن وراء البنيان الجسمي الخارجي الملاحظ (الطراز الظاهري) Phenotype ويلعب دورا هاما لا في تحديد النمو الفيزيقي فقط ولكن أيضا في تشكيل السلوك.

وقد قام «شيلدون» سنة ١٩٤٢ بدراسة على مدى خمس سنوات على مائتي مفحوص من الذكور البيض، من طلبة الجامعة أو خريجين يشتغلون بنشاط أكاديمي أو مهني. وقدرت أبعاد المزاج كما وردت في مقياس المزاج بعد فترة طويلة من الملاحظة. وبعد ذلك تم تقدير الطرز البدنية للمفحوصين وفقا للطرق المتبعة في ذلك.

وتشير نتـائج هذه الـدراسـة إلى أنه يـوجد تقـابل بين المزاج كما تقيسـه تقديـرات الملاحظين والبنيان الجسمي كما يستخلص من القيـاسات المستمدة من صـور الطراز البدني. فكان الارتبـاط بين الطراز البدني الداخلي التركيب (ويرتبط بالنعـومة والمظهر الكروي أو الاستـدارة) وبين المزاج الحشوي Viscerotonia (والذي يتميز أصحـابه بعـدد من الخصائص كـالاسترخاء في الأوضـاع والحركة، وحب الـراحة الجسمانيـة، والخوف الاجتماعي، والتسامح، والرضا. . الخ) حجمه ٧٩,٠.

كما وصل معـامل الارتبـاط ٨٣,٠ بين الطـراز البـدني الخارجي التركيب Ec-tomorphy (حيث يتميز الشخص بالطول واستواء الصور وضآلة الجسم، ويوجد لديـه أكبر دماغ وجهـاز عصبي بالنسبـة لحجمه) وبين المزاج المخي Cerebrotonia (والـذي يرتبط بـالتحفظ في الأوضـاع والحركـة والتزمت، وزيـادة الانتبـاه والفهم، وسريـة العـواطف، ومخافـة المجتمع، ومقـاومـة تعـاطي المخـدرات، والتحفظ في احداث الضوضاء).

وفي ضوء ذلك يتبين أن النجاح المصـاحب أسلوبا بعينه من الاستجابـة هو وظيفة لا للبيئـة التـي يحدث فيهـا فحسب ولكن كـذلك لنـوع الشخص (طـراز البنيـان الجسمي) الذي يقوم بالاستجابة (أنظر: ٦٩).

يـؤيد ذلك مـا توصل إليـه «أيزنـك»، في دراساتـه، من وجود أسـاس بيولـوجي للسمات الأساسية للشخصية، كالانطواء والانبساط، والعصابية (١١٠) كما كشفت نتائج الدراسـات التي أجريت في هذا المجال عن وجـود تغيرات كبيرة في القيم أثناء مرحلة المراهقـة. وذلك نتيجة التغيرات البيولوجية والفسيولـوجية التي تحدث خلالها بدرجة عالية (١٦٧، ١٣٩).

يتضح لنا مما سبق عرضه من محددات (اجتماعية، وسيكولوجية، وبيولوجية) أنه من الصعب الاعتماد على مصدر واحـد في تفسيرنا لاكتسـاب الفرد لقيمـه. وأننا يجب أن نأخذ في الاعتبار جميع هذه العوامل. فالتغير في القيم إنما هو محصلة التغيرات المتراكمة في الجانب الاجتماعي، والسيكولـوجي والبيولوجـي. ويتسق ذلك مع تصور «كيسن» Kessen للعمـر بأنـه ذو طبيعـة مـركبـة، ويـرتبط بـالعـديـد من المتغيرات. وأشـار

إلى أنه يجب التعامل مع استجابة الكـائن على أنها دالة لكل من العمر، والجمهور الخاص، والبيئة» . ويقصد بالعمر: عمر الكائن وقت صدور الاستجابة. والجمهور الخاص: هو جمهـور الأفراد الذين ولـدوا في فترة زمنية واحدة. أمـا البيئة: فتشير إلى وقت القياس، وتأثيرها كما تحدث في فترة معينة (١٤١ ، ٢٦).



الفصل الخامس
مظاهر ارتقاء نسق القيم
من الطفولة إلى الرشد

ونعرض في هذا الفصل لما يأتي :

١ ـ مظاهر ارتقاء القيم في مرحلة الطفولة .

٢ ـ مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة .

٣ ـ مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد

ترجع أهمية عرضنا لتراث الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع ارتقاء نسق القيم لدى الفرد ــ بشكل مباشر أو غير مباشر ـ إلى أنها تعتبر بمثابة هاديات لتوجيه خطواتنا المقبلة في إجراء الدراسة الحالية . فهي تعد من المصادر الخصبة التي تستقي منها الفروض التي يمكن صياغتها إجرائيا، ومحاولة التحقق منها في بحوث تالية ، وفي ضوء استقراء تراث الدراسات السابقة التي أجريت في مجال ارتقاء القيم ، تبين أنه يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسة :

١ ــ البحوث التي تركز اهتمامها على ارتقاء القيم في مرحلة الطفولة ، والتي أجريت على عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢ ــ البحوث التي تناولت الموضوع في أثناء مرحلة المراهقة ، والتي أجريت غالبا على عينات من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية ، بأعمار تتراوح ما بين ١٢ ، ١٨ سنة .

٣ ـ البحوث التي اهتمت بارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد ، والتي أجريت على عينات من طلبة المرحلة الإعدادية ، والثانوية ، والجامعة .

ونعرض فيما يلي لكل فئة من هذه الفئات ، وما يندرج تحتها من دراسات .

(١) ارتقاء القيم خلال مرحلة الطفولة :

تركز اهتمام الباحثين في هذه المرحلة العمرية حول ارتقاء القيم والأحكام الأخلاقية، متأثرين في ذلك بأعمال كل من «جان بياجيه» J. Piaget و «كـــو لبرج L.Kohlber ، وما توصلا إليه من نتائج . فقد توصل «بياجيه» إلى أن هناك مرحلتين للحكم الأخلاقي تظهر لدى الطفل في حوالي سن السابعة : المرحلة الأولى : وهي المسئولية الموضوعيةObjective responsibility ، التي يحكم الأطفال خلالها على خطورة الفعل على أساس الأضرار المادية أو النتائج العيانية لهم. أما المرحلة الثانية التي تليها في الارتقاء فهي المسئولية الذاتية ، وفيها يحكم الأطفال على الفعل أو السلوك على أساس نية الفاعل ، أكثر من حكمهم على أساس النتائج المادية المترتبة على هذا السلوك (١٨٠) .

ويرى «كو لبرج» أن هذا التحول أو التغير من الحكم على أساس النتائج المادية للفعل إلى الحكم على أساس نية الفاعل ، إنما يعد بعدا حقيقيا للارتقاء ، على أساس أن الارتقاء يتطلب نوعا من التمييز بين ما هو جسمي ، وما هو عقلي ، كما يتطلب الوعي بأن القيم تقع في الفئة الأخيرة (١٤٥) . وقد اهتم «كو لبرج» بنظرية «بياجيه» في الارتقاء الأخلاقي ، ويرى أنها صادقة بشكل عام - إلا أنه يرى من خلال بحوثه أن الارتقاء الأخلاقي يمر بثلاثة مستويات : أولها ، مستوى ما قبل نمو الحكم الأخلاقي Premoral ، ثم يلي ذلك المستوى الأخلاقي التقليدي Morality of con-ventional-role morality ، الذي يتضمن الانصياع والمجاراة ، ثم المستوى الثالث والأخير ، والذي يقوم على المبادىء الأخلاقية لتقبل الذات Morality of self-accepted moral principle .

تؤكد الدراسات الحديثة بعامة أهمية الفصل بين الأحكام الأخلاقية المرتبطة بالجانب الاجتماعي ، وبين الأحكام الأخلاقية المرتبطة بالمثل العليا . فالأحكام في الأولى لا تصدر بناء على وجود سلطة أو عقاب بل تصدر بناء على العرف والتقاليد ، أما الأحكام في الثانية فتنبع من القيم العليا التي يحدِّدُها الضمير (٩٠) .

وقد أجرت «نانسي أيزنبرج» دراسة بهدف استكشاف نسق الأحكام الأخلاقية ذات الجانب الاجتماعي في مراحل العمر من ٧ حتى ١٨ سنة ، على عينة قوامها ١٢٥ تلميذا . وذلك باستخدام أربع قصص غير مكتملة تتضمن صراعا بين نمطين من الحاجات (بين قيمتين)، ويطلب من الطفل أن يقدم الحل المناسب . وتوصلت الباحثة إلى أن أحكام الأطفال الأصغر سنا (في المرحلة الابتدائية من التعليم) كانت من نوع الأحكام التي ترجع إلى مبدأ المنفعة أو اللذة Hedonism rea-soning ، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين . ومع تقدم العمر وفي المرحلة الثانوية يقل تدريجياً الأحكام التي ترجع إلى مبدأ المنفعة وتتجه إلى الزيادة في الأحكام التي ترجع الى تبني مصدر ذاتي Intrapersonal type of reasoning (٩٠) .

وفي إطار التمييز بين الأوامر الأخلاقية ، التي يكون الحكم فيها على أساس

الضرر الذي يلحق بالآخرين نتيجة القيام بفعل معين ، وبين ما يسمى بمفاهيم التقليد الاجتماعي Social convention ، أو القواعد الاجتماعية ، التي تقوم على أساس التنظيمات الاجتماعية . أوضحت نتائج دراسة «نيوسي وتيوريل» على عينة مكونة من ٤٤ طفلا ، تتراوح أعمارهم ما بين ٢ ، ٩ سنوات ، باستخدام اختبار يتضمن مجموعتين من البنود : الأولى وتختص بالجانب الأخلاقي (كالسرقة ، أو الغش) . أما الثانية ، فتتعلق بالجانب الاجتماعي (كأن يمتنع الطفل عن الكلام مع الآخرين ، أو أن يأكل دون استئذان) . كما استخدم إلى جانب ذلك أسلوب المشاهدة أو الملاحظة لسلوك هؤلاء الأطفال . وكان من أهم ما توصلت اليه هذه الدراسة من نتائج ، أن أطفال ما قبل المدرسة يمكنهم التمييز بين الأحداث الأخلاقية ، والأحداث الاجتماعية كما أوضحت أن الأطفال في سن سنتين ونصف ، يقيمون حكمهم على الخطأ في ضوء طبيعة الفعل ، وأن الأحداث الأخلاقية أكثر تميزا ووضوحا لديهم من الأحداث الاجتماعية . كما أنهم يؤكدون أن الأخطاء الأخلاقية أكثر خطورة من الأخطاء الاجتماعية (١٧١) ، كما تبين أيضا من دراسة «وستون وتيوريل» (٢٣٠)لعينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٥ ، ١١ سنة ، أن هناك اختلافا في الأحكام التي يصدرها هؤلاء الأطفال باختلاف أعمارهم ، وما يوجد لديهم من تصورات أو مفاهيم عن القواعد الاجتماعية . فالأطفال في الفترة من ٦ - ١٠ سنوات يمكنهم إدراك مترتبات ونتائج أفعالهم ، وبالتالي يمكنهم تحاشي النتائج غير المرغوبة . كما تبين أن الأطفال في سن العاشرة أكثر مراعاة للقواعد الاجتماعية من الأطفال في سن السادسة (٢٢٢) .

ويتفق ذلك مع ما يذكره «جيرسلد» Jersild ، من أن أفكار الطفل عما هو صواب ، وما هو خطأ ، ما هو حسن وما هو سيء ، تعتمد على خبراته ومستوى نضجه ، ويرى أن الجانب الأخلاقي يتبلور في اتجاهين : الأول : وفيه تصبح المفاهيم الأخلاقية أكثر عمومية ، فيفضل الطفل أن يكون أمينا بشكل عام ، أما الاتجاه الثاني : فتصبح فيه المثاليات الأخلاقية أكثر فهما واستيعابا لمفاهيم الصواب والخطأ (١٣٩) . ويؤيد ذلك ما كشف عنه «ماكولي و واتكنز» E. Macually & S.H.WatkinS في دراستهما عن ارتقاء التصورات الأخلاقية منذ الطفولة وحتى

المراهقـة . وكانت وسيلتهما في ذلـك تكليف الأطفال والمراهقين بكتـابـة قائمـة بالأعمال القبيحة . وبتحليل هذه القوائم انتهيا إلى أن الأفكار الأخلاقية عند الأطفال حتى سن التاسعـة تكون عينية ومحدودة ، في حـدود علاقاتهم الشخصيـة المباشرة (كأن يكـون الطفل وقحا يعصي أمـه) ، وفي التاسعـة أو العـاشرة يبدأ طـابع التعميم يظهر في هذه الأفكار ، فبدلا من أن يتكلم عن سرقة كرة يتكلم عن السرقة بوجه عام . وبعد الحاديـة عشرة تصبح الأحكام الأخلاقيـة مزيجا من أحكام الـراشدين . وفي فترة المراهقة يتنبه الشخـص إلى ما يسميه الباحثان بـاسم «خطايا الـروح» ، كالنفاق والأنانيـة . ويدل إدراك المراهـق لهذا النوع الأخير من الخطـايا على ارتقـاء ملحوظ في القيم الاجتماعية (٤١).

وتكشف نتائج الـدراسات عن أهمية القيم الأخـلاقية ، التي تشكل نسق القيم في مرحلة الطفولة، ومن هذه القيم : الأمانة والصدق ، واحترام الآخرين وتقديم المساعدة لهم (١٣٤) ويتسق ذلك مع ما أشار اليـه «يونيس وفولبى» من أن الأطفال في مرحلة الطفـولة المتأخرة (الصفوف الـرابع ، والخامس ، والسادس) ، يرون القيم الـدينيـة على أنها ذات أهمية كبيرة في حيـاتهم ، وأنها تـرتبط لـديهم بقيمة الأمـانـة ، والتعـاون ، والمسئوليـة والعدالـة ، واحترام الآخرين (٢٤١) ، كما أجـرى «دنيس» دراسة بهدف الوقوف على قيم الأطفـال في سن ١١ ، ١٢ ، ١٣ سنة ، وكان الاجراء المتبع هو تكليف الطفل برسم صورة لشخص يعجبه ويفضله . وبعد تحليله لمضمون هذه الرسومات تبين أن أطفال هذه الأعمار يهتمون في رسوماتهم برجال الدين وأماكن العبـادة ، والأنشطة الـدينيـة . وأشار البـاحث إلى أن ذلك يعكس الاهتمام الايجابي العميق بالقيم الدينية لدى أطفال هذه الأعمار (٨٧).

ويتفق ذلك مع نتـائج الدراسـة التي أجـراها «بـويل وستيوارت» على عينـة من الأطفال في الفترة من ٨ ـ ١٥ سنة . والتي انتهت إلى أن القيمة الدينية تعتبر من أهم القيم لدى أطفال هـذه المرحلة العمرية . كما أوضحت أن قيمـة التدين تحظى بأهمية كبيرة لـدى الإناث عنهـا لدى الـذكور في هـذه المرحلة (١٨٤) . كما كشفت دراسـة «هوفمان» ، أن الإناث في فترة الطفولة المتأخرة أكثـر تمسكا بالمعايير والقيم الأخلاقية من الذكور . وأرجع البـاحث ذلك إلى أن الأناث أكثر شعورا بالذنب عنـد الوقوع في

الخطأ من الذكور ، كما يسلكن بشكل أخلاقي حتى في غياب الأوامر الخارجية (١٢٩).

وبالنظر إلى مجموعة الدراسات السابقة يتبين أنها تكشف عن أهمية القيم الأخلاقية والدينية في نسق قيم الأطفال ، سواء في مرحلة الطفولة المبكرة أم المتأخرة. وربما يرجع ذلك ـ فيما يرى «روكيش» ـ إلى اهتمام الباحثين بدراسة ارتقاء القيم من منظور الحكم الأخلاقي. فالقيم الأخلاقية ما هي إلا نوع واحد من القيم الوسيلية ، وهي أضيق من المفهوم العام للقيم ، كما أنها تشير إلى ضرب من ضروب السلوك وليس من الضروري أن تشتمل على القيم التي تدور حول غاية من غايات الوجود (١٩٤) ، ويبدو أن هناك . فيما يرى «كالمز» ، نوعا من الخلط بين ارتقاء القيم وارتقاء الأخلاق. فالقيم من وجهة نظره مجموعة من الاتجاهات الإيجابية ، التي تتركز حول فئات عريضة من الموضوعات والأشياء . فهي مفهوم شامل يتضمن : كيف يدرك الأطفال الأشياء والموضوعات ، ويعطونها أهمية في ضوء ما لديهم من خبرات ؟ ، وكيفية تعاملهم مع هذه الأشياء في ظل ظروف مختلفة ؟. أما الأخلاق ، فهي مفهوم محدود ، يخبرنا بماذا يفعل الأفراد مع أشياء وموضوعات محددة في ظل ظروف خاصة أو نوعية (٨٤).

ويؤيد ذلك ما كشف عنه «هوكس» Hawkes ، في دراسته لأنماط القيم الشخصية ، من منظور أعم وأشمل ، على عينة من تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة (الرابع ، والخامس ، والسادس) . بأعمار تتراوح ما بين ١٠ ، ١٢ سنة ، مستخدما في ذلك بطارية القيم الشخصية ، التي أعدها لهذا الغرض . وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي :

أ ـ تبين أن هناك درجة عالية من التشابه في ترتيب النسق القيمي بين تلاميذ الصف الرابع وتلاميذ الصف السادس . فتلاميذ الصف الرابع يرتبون القيم المتضمنة في المقياس على هذا النحو : الصداقة ، يليها الإثارة ، والحياة الأسرية ، والراحة أو الاسترخاء ، والتحسن الشخصي ، والجمال ، والخصوصية ، والحرية البدنية أو الجسمية ، والتحكم أو السيطرة ، والاعتراف . أما تلاميذ الصف السادس فيرتبون قيمهم بهذا الشكل : الصداقة ، يليها مباشرة الحياة الأسرية ،

والإثارة ، والتحسن الشخصي ، والراحة أو الاسترخاء ، والجمال ، والخصوصية ، والحرية البدنية ، والتحكم أو السيطرة ، والاعتراف .

ب ــ لا توجد فروق بين الجنسين في ترتيب القيم . فكل من الذكور والإناث يعطون أهمية لقيمة الصداقة والإثارة والحياة الأسرية في قمة الترتيب ، في حين تقع قيمة الحرية البدنية ، والاعتراف ، والتحكم أو السيطرة في مؤخرة القائمة (١٢٥).

ويحمد لهذه الدراسة أنها ألقت الضوء على أهمية القيم الأخرى ـ إلى جانب القيم الأخلاقية والدينية ـ التي تشكل النسق القيمي في مرحلة الطفولة المتأخرة ـ إلا أنها لم تكشف عن فروق أو تمايز في أنماط القيم سواء بين الأعمار المختلفة أو بين الأجناس . وربما يرجع ذلك إلى أسلوب القياس المستخدم الذي يقوم على مجرد ترتيب الفرد لقيمه ، ويبدو أن هذا الأسلوب غير دقيق أو غير حساس في ابراز الفروق وبخاصة مع الأعمار الصغيرة . ويؤيد ذلك ما توصل إليه «سيبولكين» Sibulkin باستخدامه لنفس الأسلوب في دراسته للأبنية القيمية لعينات من التلاميذ في الصفوف الدراسية: الثالث ، والرابع ، والخامس . تتراوح أعمارهم ما بين ٩ ، ١١ سنة تقريبا . واستخدم الباحث اختبارا مكونا من ١٦ بطاقة ، مقسمة إلى أربع مجموعات . وتحتوي كل بطاقة على سلوك محدد يشير إلى قيمة معينة . ويطلب من الطفل ترتيب كل مجموعة حسب أهميتها بالنسبة له . وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن قيم الأطفال من الصفوف الثلاثة تأخذ نفس الترتيب ، فهم يرتبون قيمة اعتبار مراعاة الآخرين في المقام الأول ، ثم يليها مباشرة قيمة الضمير الحي ، ثم المرح أو البهجة ، وتأتي النظافة في المقام الأخير . وأرجع الباحث عدم وجود فروق بين الأعمار المختلفة في ترتيب القيم إلى تأثير البيئة ، التي تدعم هذه القيم بدرجة قوية (٢١١).

أما دراسة «سورنسين» ، فقد كشفت عن أهمية قيمة الإنجاز كقيمة مركزية في نسق القيم لدى الأطفال في الفترة من ٩ ــ ١٤ سنة . وأرجع ذلك إلى ما يلقاه الأبناء من تدعيم لهذه القيمة من جانب الأسرة . وكذلك إلى ما لهذه القيمة من دور هام في

تحقيق ذات الفـرد وقبول الآخـرين لـه (٢١٤) . وفي مقابل ذلك كشفت دراسـة أخرى على عينة من الأطفال في نفس المدى العمري ، عن أن قيمة الصداقة تعتبر من أهم القيم بالمقارنة بالقيم الأخرى لدى أطفال هذه المرحلة (أنظر : ٧٣) .

كما قـام «تـويبي» Tauibee ، بـاجراء مسح للقيـم كما يعبر عنها ١٢٠ طفـلا بالصفين السـادس والسابع (تتراوح أعمارهم مـا بين ٦ ، ٨ سنوات) . وذلك بهدف الإجابة عن الإسئلة التالية : :

١ ـ هل هناك قيم سائدة أو شائعة لدى أطفال هذه الأعمار ؟

٢ ـ ما المنطق Rational القائم وراء اختيار الطفل لقيمه ؟

٣ ـ هل يتغير هذا المنطق بتغير العمر أو الجنس ؟

وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج أن هناك اتفاقا بين الأطفال في هذا المدى العمري ، على أن السعـادة ، وقوة العلاقة بـالآخرين ، والدين وتقبل السلطـة ، والتدعيم أو التشجيع ، هي أهـم القيم التي يفضلونها . كما تبين أنـه لا توجد فروق بين الجنسين على هـذه القيم . وأن الأطفال في سن السادسة يحكمهم في اختيـار قيمهم منطق العقـاب ، أكثر من أطفـال سن السـابعـة أو الثامنـة والـذين يحكمهم منطق الوعي الاجتماعي بأهمية القيمة (٢١٩) .

بهذا نكـون قد انتهينـا من عـرض الـدراسات التي تنـاولت ارتقـاء القيم في فترة الطفـولـة . ويشير هذا القدر المحدود من الحديث عن دراسات هذه الفئة إلى وضع هذه الـدراسات سـواء من حيث الحجم المحدود نسبيـا ، أو من حيث الـوزن الذي تمثلـه الحقائق التي كشفت عنهـا . ونتناول فيما يلي مظـاهر ارتقـاء نسق القيم في فترة المراهقة .

(٢) مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة :

من الدراسات المبكرة في هـذا المجال دراسة «كيولن و لي» Kulhen & Lee ، والتي اهتمت بتغير القيم لـدى عينات من التـلاميـذ ، ما بين الصف السـادس إلى الصف الثاني عشر ، تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ ، ١٨ سنـة . وكان الإجراء المتبع في

هذه الدراسة هو ترتيب المفحوصين للصفات التي تزيد من قبولهم اجتماعيا ، والصفات التي تقلل من ذلك ، وانتهت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية :

١ ـ كشف الذكور من تلاميذ الصف السادس عن أهمية المرح أو البهجة ، والشجاعة ، والصداقة ، والشعبية ، والمظهر الحسن . بينما أفصح الذكور من الصف الثاني عشر عن أهمية الصداقة ، والشجاعة ، والمرح ، والشعبية .

٢ ـ عبرت الإناث من تلميذات الصف السادس عن أهمية الصداقة والشجاعة والشعبية . في حين كشفت الإناث من الصف الثاني عشر عن أهمية الشعبية ، والصداقة والشجاعة ، والعلاقات القوية مع الآخرين .

وتوحي هذه النتائج بوجود قدر كبير من التشابه بين قيم الأفراد أثناء سنوات المراهقة . فبعامة تشكل قيمة الصداقة ، والشجاعة ، والمرح ، والمظهر الحسن ، والشعبية ، وتوثيق العلاقة مع الآخرين ، أهمية في بناء النسق القيمي لدى المراهقين (١٥٢) .

ويؤخذ على هذه الدراسة أن أسلوب قياسها للقيم يعتمد على تقدير الأشخاص لما هو جذاب ومقبول اجتماعيا . وبالتالي فهم يفصحون عن جاذبيتهم الاجتماعية لصفات معينة وليس إلى قيم يحتكمون إليها .

كما كشف «سيمونز وآخرون» ، في دراستهم لارتقاء نسق القيم في الفترة العمرية من ١٢ ـ ١٣ سنة ، لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصفين السادس والسابع . أن هناك تشابها في نسق القيم لدى تلاميذ الصفين . فبشكل عام تبين أن قيمة الاهتمام بالمظهر أو الشكل ، والشعبية ، والصداقة ، هي أهم القيم في فترة المراهقة المبكرة . كما تبين أن هناك فرقا بين الذكور والإناث في ترتيبهم لأهمية هذه القيم ، فالذكور أكثر اهتماما بالقوة الجسيمة ، والشعبية ، في حين يعطي الإناث أهمية كبيرة للصداقة ، والاهتمام بالناحية الجمالية (٢١٢) . أما الدراسة التي أجراها «سكوت وكوهن» فقد انتهت إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يعطون أهمية لقيمة الإنجاز بكل جوانبها كالتحصيل الدراسي ، والسعي نحو التفوق والعمل بجدية ، والميل إلى أداء الأعمال الصعبة . كما كشفت هذه الدراسة عن ارتباط هذه القيمة بالمناخ الذي توفره الأسرة للأبناء (٢٠٤) .

ويسير في نفس الاتجاه ما كشفت عنه دراسة «بيتش و سكوبيي» Beech & Schoeppe ، حول ارتقاء نسق القيم خلال فترة المراهقة ، في الصفوف الدراسية : الخامس ، والسابع ، والتاسع ، والحادي عشر (في سن ١١ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ سنة تقريبا) على عينة مكونة من ٧٣٩ مراهقا من الجنسين ، باستخدام مقياس «روكيش» للقيم.

وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي :

١ ـ أن هناك تشابها بين الذكور من الصفوف الأربعة ، وكذلك بين الإناث من الصفوف الأربعة ، بالنسبة لترتيب بعض القيم. فقد حظيت قيم: الحرية والسلام العالمي ، والأمانة ، والحب بأهمية كبيرة لدى الجنسين في الصفوف الأربعة . أما القيم التي حظيت باهتمام ضئيل لدى الجنسين فهي النجاة والخلود في الحياة الآخرة ، والمنطقية ، والتخيلية . وأرجع الباحثان ذلك إلى أن نظام التعليم المتبع في المدارس لا يشجع على الابتكار واستخدام المنطق والخيال.

٢ ـ كما أن هناك تغيرات في بعض جوانب النسق القيمي عبر العمر :

أ ـ فبالنسبة للذكور ، تتزايد لديهم أهمية بعض القيم الغائية بزيادة العمر (كالحكمة وتقدير الذات والإنجاز) كما تتزايد أهمية بعض القيم الوسيلية (كالمسئولية والطموح ، وسعة الأفق) . وفي مقابل ذلك تتناقص لديهم أهمية بعض القيم الغائية (كالسلام العالمي ، والجمال ، والأمن الأسري). كما تتناقص أهمية التسامح والمساعدة والطاعة كقيم وسيلية ، مع زيادة العمر.

ب ـ أما بالنسبة للإناث ، فتتزايد أهمية عدد من القيم الغائية ، مع زيادة العمر وهي : الإنجاز والمساواة والتناسق الداخلي ، وتقدير الذات والاعتراف الاجتماعي. كما تتزايد أهمية الطموح وسعة الأفق ، والاستقلال والمسئولية (كقيم وسيلية). وفي مقابل ذلك تقل أهمية قيمة الحياة المريحة ، والحياة المثيرة ، والجمال ، والسعادة ، والمرح أو البهجة ، كلما تزايد العمر.

جـ ـ وفسر الباحثان التغيرات في نسق قيم المراهقين في ضوء الخصائص الارتقائية لأفراد كل مرحلة عمرية. فأهمية قيمة الأمن الأسري ـ على سبيل المثال ـ لدى صغار

السن من الجنسين انها تعكس تبعية هؤلاء الأفراد وأهمية الأسرة في حياتهم . في حين تحظى هذه القيمة باهتمام ضئيل لدى الأفراد في فترة المراهقة المتأخرة لأنهم يسعون إلى الاستقلال ويعترضون على القيود التي تضعها الأسرة (٧٧).

ويتسق مع ذلك ما أوضحه كل من «مكرنان و رسل» Mckernan & Russel ، في دراستهما للقيم لدى عينة من المراهقين في سن ١٥ سنة ، باستخدام مقياس «روكيش» للقيم . حيث تبين أن هؤلاء المراهقين يعطون أهمية كبيرة لقيم : السلام العالمي والحرية ، والسعادة (كقيم غائية) ، وكذلك لقيم : الأمانة والنظافة والحب (كقيم وسيلية) . في حين تقل أهمية قيمتي الأمن القومي ، والنجاة والخلود في الحياة الآخرة (كقيم غائية) ، وقيم: المنطقية ، والتخيلية ، والعقلانية (كقيم وسيلية) (١٥٩).

أما دراسة «أروين» ، التي أجريت بهدف الوقوف على ارتقاء القيم الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص Interpersonal Values . وذلك على عينة مكونة من ٣٠٠ تلميذ من الجنسين ، من الصف السابع والتاسع ، بأعمار تتراوح ما بين ١٣ ، ١٥ سنة فكانت التساؤلات الرئيسية التي تحاول الدراسة الإجابة عنها هي : هل تختلف قيم الأفراد باختلاف أعمارهم ؟ وهل هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يتبنونه من قيم . وانتهت هذه الدراسة إلى أن هناك اختلافا بين طلبة الصفين على قيم التأييد ، والاعتراف ، والخيرية ، ـ لصالح الصف التاسع . وفي مقابل ذلك تتزايد قيمة المجاراة لصالح تلاميذ الصف السابع . وأرجع الباحث ذلك إلى أنه مع نمو الفرد وتزايد العمر تقل المجاراة ، وتزداد الرغبة في الاستقلال والتفرد . كما كشفت الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين ، فيعطى الذكور من الصفين السابع والتاسع أهمية لقيمة الاستقلال عن الإناث (١٣٨) . وتتسق نتائج هذه الدراسة مع ما كشف عنه «تيتوس» Titus في دراسته لقيم المراهقين في المدى العمري من ١٢ ـ ١٨ سنة ، عن أهمية قيمة الاستقلال والسعي للحصول على تأييد الآخرين ، والاعتراف الاجتماعي . وأن هذه القيم تشكل أهمية في بناء النسق القيمي لهؤلاء المراهقين في هذا المدى العمري (٢٢٣).

كما تبين من خلال الدراسة التي أجراها «جينزبرج ، وآخرون» Ginzberg et al ، أن صغار السن من المراهقين في الفترةمن ١١ ـ ١٥ سنة ، يظهرون اهتماما بالعمل وما يحققه من رضا بالنسبة لهم . وتبين أنه مع تقدم العمر لا ينظر الأفراد إلى العمل فقط على أنه يحقق السعادة لهم ، ولكن أيضا إلى ما يحققه هذا العمل من خدمة لمجتمعهم (من خلال : ١٩٨) ، فهناك تغير في مستوى تفضيل القيمة من المستوى الوسيلي إلى المستوى الغائي . وهذا ما أطلق عليه «رايف وبالتز» بالتتابع أو التتالي في ارتقاء نسق القيم من الوسيلة إلى الغائية Instrumentality terminality sequence (٢٠٠) .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي أجراها «محمد جميل منصور» بهدف الكشف عن القيم المرتبطة بالعمل على عينة قوامها ١٠٥٩ مراهقا مصريا . من طلبة الصف الثالث الثانوي . وباستخدام بطارية قيم العمل Work Values Inventory التي أعدها سوبر Super ، وكان من نتائجها أن قيم الخدمة العامة والإنجاز ، والعلاقة بالزملاء تتصدر البناء القيمي للمراهقين بعامة .

وفسر الباحث هذه النتائج في ضوء خصائص مرحلة المراهقة . فظهور قيمة الإنجاز مثلا لدى المراهق يساير النمو الطبيعي له ، فهناك ضغوط عليه تزيد من الدافع نحو التحصيل والنجاح . أما العلاقة بالزملاء فتعكس سعيه للحصول على تقدير الزملاء والتحرر من سيطرة الكبار . كما كشفت نتائج هذه الدراسة عن تميز الذكور عن الإناث في قيمتي الاستقلال والقيادة . بينما تميزت الإناث عن الذكور في القيمة الجمالية وقيمة العلاقة بالآخرين . وأرجع الباحث ذلك إلى الثقافة الفرعية الخاصة بكل جنس والدور المتوقع منه (٦٤) .

ويضاف إلى ما سبق مجموعة أخرى من البحوث التي أهتمت بدراسة قيم المراهقين في علاقتها بعدد من المتغيرات . ومن هذه البحوث ، البحث الذي أجراه «دفيزتا» Divesta ، بهدف فحص العلاقة بين التوافق الاجتماعي والقيم لدى مجموعة من المراهقين ، تم تقسيمهم بناء على درجة توافقهم إلى ثلاث مجموعات : الأولى ، جيدة التوافق ، الثانية : المجموعة العدوانية ، الثالثة : وهي المجموعة

الانسحابية . وتم تطبيق مقاييس «وودروق» Woodruff لدراسة الاختيارات (القيم) . وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي :

١ ـ يعطي الأفراد المتوافقون جيدا أهمية كبيرة لبعض القيم ، كمجاراة الأصدقاء ، والحياة الأسرية ، والنشاط الاجتماعي ، والدين . ولا يعطون أهمية لقيمة الإثارة ، أو العزلة .

٢ ـ تبين أيضا أن الأفراد العدوانيين يعطون أهمية لقيم : الإثارة ، وعدم مجاراة الأصدقاء والحرية الجسمية أو البدنية والحرية الفكرية . ولا يهتمون بقيم : النشاط الديني ، أو الحياة الأسرية ، أو القيادة .

٣ ـ أما الأفراد الانسحابيون فيعطون أهمية لقيم : العزلة ومجاراة الأصدقاء والحياة الأسرية . وفي مقابل ذلك تقل لديهم أهمية قيم : القيادة والدين والإثارة .

وفسر الباحث هذه النتائج في ضوء خصائص الشخصية لكل مجموعة من المجموعات الثلاث . وأشار إلى أن فترة المراهقة تتسم بالتغيرات السريعة في أنساق قيم المراهقين ، نظرا لتعدد خبراتهم واتساع دائرة علاقاتهم الاجتماعية (٨٨) . كما أجرى «فيذر» دراسة بهدف استكشاف العلاقة بين التوافق الدراسي ونسق القيم لدى عينة من المراهقين والمراهقات ، بلغ عدد أفرادها ٢٩٤٧ . وتم اختيارهم من ١٩ مدرسة ثانوية ، بمدى عمري يتراوح ما بين ١٥ ، ١٧ سنة . وكانت الأدوات المستخدمة تتضمن :

١ ـ مقياس «ميلتون روكيش» للقيم .

٢ ـ مقياس للتوافق الدراسي .

وكان من أهم ما كشفت عنه هذه الدراسة ، أن الأفراد المتوافقين دراسيا ، تمثل قيمة السعادة لديهم أهمية كبيرة في نسق القيم . كما أوضحت النتائج أن الفتيات يعطين أهمية كبيرة لهذه القيمة عن الذكور ، بما يعكس أنهن أكثر توافقا في الدراسة من الذكور (١٠١) .

أما الإطار العام الذي يفسر كيف تنتظم قيم المراهقين في شكل أبنية وأنماط

متمايـــــــزة، فيمكن الوقوف عليه من خلال عرض الدراسات العاملية ـ التي استخدمت التحليل العاملي كأسلـوب إحصائي يكشف عن الأبنية والأنماط القيمية في هذه المرحلة العمرية.

ومن هذه الدراسات، الدراسة التي أجـراها «فلوريان» بهدف استكشاف البناء العاملي للقيم الاجتماعية لـدى عينة من المراهقين والمراهقات في المجتمع الإسرائيلي. بأعمار تتراوح ما بين ١٦، ١٧ سنة. وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن البناء العـاملي للقيم الاجتماعيـة في مرحلة المراهقـة ينتظم حول أربعـة عوامـل رئيسة هي:

العامل الأول: ويدور حول القيم الخاصة بـالتوجه الذاتي. وقد أستوعب ٤٨٪ من التباين الكلي. وتشبعت عليه خمس قيم هي: القيمة الجمالية، والحياة المريحة، والسعادة، والإنجاز، والسعي للحصول على المكانة.

العـامـل الثـاني: ويتركز حـول التوجـه نحو الآخريـن. ويستوعب ٢٦٪ من التباين.

ومن القيم التي تشبعت عليـه: قيمة التحمـل، ومساعـدة الآخرين، والحيـاة الأسرية، وتقبل المعايير الاجتماعية.

العامل الثالث: ويتمثل في القيم المرتبطة بالاستقلال الشخصي والكفاءة العقلية. ويستوعبك ١٥٪ من التباين.

العـامل الـرابع: ويشتمل على القيم المرتبطـة بالكفـاءة الجسمية والانتـاجية ويستوعب ١٠٪ من التباين.

كما تبين أن الإنـاث أكثر اهتمامـا من الـذكور بـالقيم التي ترتبـط بالتـوجه نحـو الآخرين، في حين يهتـم الذكور بـالقيم التي تتعلق بالكفـاءة الإنتاجيـة والجسمية. وأرجع الباحث ذلك إلى الـدور الجنسي، حيث تظهر الإنـاث قدرا أكبر من الاهتمام بالمشاكل الشخصية والعائلية. وفي حين يهتم الذكور بالمشاكل المادية (١١٤).

وتشير هـذه النتائج إلى وجـود بنـاء ينتظم في إطـاره القيم الاجتماعية للمـراهقين فالعامـل الأول، والعامل الثاني يمثلان متصـلا للارتقاء الشخصي Values of per

sonal development يمتـد من القيم التي تـدور حـول الـذات إلى القيم التي تدور حول التوجه نحو الآخرين.

كما كشفت الـدراسـة التي أجريـت في البيئة المصريـة ، على عينـة من المراهقين والمراهقات من المدارس الثـانويـة العامة بـالصفوف الدراسيـة الثلاثـة . عن وجود أربعة عوامل لدى الذكور ، وهي على النحو الاتي :ـ

العامل الأول : العمل والصداقة وسائل لتحقيق منافع شخصية.

العامل الثاني : العمل والسعي لتحسين الحال غاية في ذاته.

العامل الثالث : حرية الرأي في مقابل القناعة وعدم المخاطرة.

العامل الرابع : الحرمان من المتع العاجلة طمعا في متع آجلة.

كما تبين وجود عاملين تنتظم في إطارهما قيم الإناث ، وهما :

العامل الأول : العمل والطموح لغايات بعيدة مع تقدير حرية الرأي.

العامل الثاني : العمل كوسيلة ، وعدم محاولـة تعديل آراء الآخرين أو سلوكهم (٤٨).

بهذا نكون قد تناولنا الفئة الثانية من الدراسات ، والتي تركز اهتمامها على دراسة ارتقـاء نسق القيم في مرحلـة المراهقة . ونعـرض فيما يلي لمجموعـة الدراسـات التي حـاولت الامتداد بـدراسة الموضـوع عبر مراحل عمـرية مختلفـة تمتد من المراهقـة إلى الرشد.

(٣) مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد :

من الدراسات الهامة في هذا المجال ، دراسة «ميلتون روكيش» لارتقاء نسق القيم عبر مراحل عمـرية مختلفة ، تمتـد من سن ١١ وحتى ٧٠ سنة ، مقسمـة إلى ثلاث مجموعـات : الأولى : وتتكون مـن ٧٥٢ طالبا وطـالبة مـن المدارس الثانـوية (*)

(*) يذكر «روكيش» أن بيانات هذه العينة مأخوذة من الدراسة التي أجراها «بيتش وسكوبيبي» والتي سبق الإشارة إليهما ضمن دراسات الفئة الثانية.

بمدينة نيويورك ، في سن ١١ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ سنة . المجموعة الثانية : وتتكون من ٢٩٨ طالبا من طلبة الجامعة بولاية ميتشجان ، تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ ، ٢١ سنة . المجموعة الثالثة : وتتكون من ١٤٠٩ فردا تتراوح أعمارهم ما بين ٢١ ، ٧٠ سنة . أما فيما يتعلق بالأدوات ، فقد استخدم مقياس القيم «للروكيش» . ونعرض فيما يلي لنتائج هذه الدراسة بشيء من التفصيل ـ نظرا لما تمثله من أهمية في إلقاء الضوء على نسق القيم عبر مراحل عمرية متعددة :

١ ـ أوضحت أن هناك تغيرا مستمرا في نسق القيم يمتد من المراهقة المبكرة وحتى سنوات متقدمة من العمر.

٢ ـ أن هذا التغير يكون في شكل أنماط ارتقائية Developmental patterns مختلفة ، بلغ عددها ١٤ نمطا ارتقائيا ، ومنها ما يأتي:

النمط الارتقائي الأول : ويتضمن القيم التي تدور حول تحقيق الذات (الإنجاز، الحكمة المسئولية) وهي قيم تتزايد أهميتها في فترة المراهقة وأثناء سنوات الرشد ، وتقل أهميتها لدى كبار السن ـ باستثناء قيمة الحكمة ، والتي تظل ذات أهمية لدى كبار السن .

النمط الارتقائي الثاني : ويتضمن القيم الشخصية (كالتخيلية والعقلانية ، والمنطقية ، والتناسق الداخلي) وتقل أهمية هذه القيم في فترة المراهقة ـ في حين تزداد أهميتها في أثناء سنوات الدراسة بالجامعة ، ثم تنخفض أهميتها مرة أخرى لدى كبار السن .

النمط الارتقائي الثالث : ويتضمن قيم : الجمال ، والصداقة ، والتهذب . والتي تزداد أهميتها في فترة المراهقة المبكرة ، ثم تقل أهميتها في المراحل العمرية التالية .

النمط الارتقائي الرابع : ويتمثل في قيمة الطاعة . وهي أقل القيم أهمية في مدرج القيم الوسيلية بين المراحل العمرية المختلفة.

النمط الارتقائي الخامس : ويشتمل على قيمتي الحياة المثيرة والسعادة . والتي تزداد أهميتها في مرحلة المراهقة المبكرة ، ثم تقل أهميتها في السنوات التالية من العمر.

النمط الارتقائي السادس : قيمة الحب . والتي تحتل الترتيب الثاني في مدرج القيم بين الأفراد في عمر ١١ سنة . في حين تأخذ رقم ١٤ لدى الأفراد في سن السبعين .

فهي ذات أهمية لدى صغار السن من المراهقين وتقل أهميتها مع تقدم العمر.

النمط الارتقائي السابع : ويتضمن قيم : السلام العالمي ، والأمن الأسري ، والكفاءة .

وتبين أنها تتساوى في أهميتها لدى جميع المراحل العمرية ــ باستثناء قيمة الأمن الأسري ، والتي تنخفض أهميتها في فترة المراهقة المتأخرة .

النمط الارتقائي الثامن : ويتضمن قيم : الحياة المريحة، والنظافة ، والتسامح ، والمساعدة والتي تتزايد أهميتها تدريجيا في السنوات التالية للمراهقة .

النمط الارتقائي التاسع : ويتمثل في قيمتي المساواة والاستقلال . وتتزايد أهميتها في فترة المراهقة . ثم تقل في سنوات الرشد بين طلبة الجامعة . ثم تتزايد أهميتها مرة أخرى في الستينيات والسبعينيات من العمر.

النمط الارتقائي العاشر : ويتضمن قيم : الحرية ، والسعادة ، والاعتراف الاجتماعي ، والشجاعة ، والأمانة ، وتقدير الذات . وهي أكثر القيم ثباتا عبر العمر . فالأمانة على سبيل المثال ، تحتل الترتيب الأول في القائمة لدى جميع المراحل العمرية (١٩٤).

ومن أهم ما تتميز به هذه الدراسة أنها أوضحت أن التغير في نسق القيم لا يقتصر على فترة المراهقة فقط ولكنه يمتد حتى المراحل المتأخرة من العمر . ولكن مما يؤخذ على هذه الدراسة أنها قارنت بين مراحل عمرية مختلفة لعينات تختلف من حيث موطن الإقامة ، والمستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي ــ فعينة المراهقين تشتمل على أفراد من المستوى الاقتصادي المنخفض والمتوسط . أما عينة الراشدين فتشتمل على أفراد من المستوى الاقتصادي ــ الاجتماعي المتوسط . وهي متغيرات على جانب كبير من الأهمية ، ينبغي عزل أثرها تجريبيا أو إحصائيا .

ويتسق مع ما توصل إليه «فيذر» في دراسته عن التغير في الأنساق القيمية في

الفترة من ١٤ سنة وحتى سن الرشد ، باستخدام مقياس القيم «لروكيش» وكان من أهم نتائجها : أن هناك زيادة في أهمية بعض القيم مع زيادة العمر ، ومنها قيمة الأمن الأسري ، وتقدير الذات ، والتهذب ، والنظافة . في حين تتناقص أهمية قيم أخرى مثل الحياة المثيرة ، والحرية ، والتخيلية ، وسعة الأفق . كما تبين أنه لا توجد فروق بين الأعمار المختلفة على بعض القيم ، كالحياة المريحة ، والسعادة والمرح أو البهجة ، والشجاعة . ويؤخذ على هذه الدراسة أن نتائجها مستمدة من مجتمعات مختلفة (من أمريكا واستراليا) (١٠٥) .

وفي إطار هذا النوع من الدراسات نجد البحث الذي أجراه كل من «جابر عبدالحميد ، وسليمان الشيخ» عن تغير القيم في المجتمع العراقي على عينات تمثل أربعة مستويات عمرية :

عينة الصف الثالث الاعدادي (متوسط العمر ١٥ سنة) ، وعينة الصف الثالث الثانوي (١٨سنة) ، وعينة من طلبة الصف الثاني الجامعي (بمدى عمري يتراوح ما بين ١٨ ، ٢٢ سنة) ، وعينة من طلبة الصف الرابع الجامعي (تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠ ، ٢٤ سنة) . واستخدم الباحثان في هذه الدراسة بطارية «برنس» R.Prince للقيم الفارقة (٢٣) وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

أ ـ أنها كشفت عن وجود تغير في القيم بين طلبة الصف الثالث الثانوي ، وطلبة الصف الرابع الجامعي . فطلاب المرحلة الجامعية أكثر اهتماما بالقيم الجديدة أو العصرية ، كالصداقة ومسايرة الآخرين . أما طلاب المرحلة الثانوية فيهتمون بالقيم التقليدية ، كالاستقلال والأخلاق والنجاح في العمل .

ب ـ أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية أكثر ميلا لقبول قيم استقلال الذات من طلاب المرحلة الإعدادية .

جـ ـ أن معظم التغير في القيم يحدث في نهاية المرحلة الثانوية وأوائل المرحلة الجامعية .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة «ليهمان وآخرين» .,Lehman,et al التي أوضحت أن معظم التغير في القيم يحدث في الفترة ما بين الصف الثالث الثانوي والصف الثاني من التعليم الجامعي (١٥٤).

كما أجرى «بنجستون» دراسة بعنوان : التغير في التوجهات القيمية عبر الأجيال المختلفة . مستخدما المنهج العرضي (أو الشبكي) ، على عينة مكونة من ٢٠٤٤ فردا يمثلون ثلاثة أجيال : الأول ، جيل الأبناء وعددهم ٨٢٧ فردا (بمتوسط عمري ١٩,٧ سنة) . والثاني : جيل الآباء ، وعددهم ٧٠١ (بمتوسط عمري ٤٤ سنة) . الثالث : جيل الأجداد ، وعددهم ٥١٦ (بمتوسط عمري ٦٧ سنة) . وكان الإجراء المتبع في هذه الدراسة هو ترتيب الفرد لست عشرة قيمة ، حسب أهميتها بالنسبة له . وقد أعدت هذه القيم لقياس أربعة أبعاد أساسية :

١ ـ أنماط القيم الإنسانية (كالمساواة والسلام العالمي ، والأخلاق) .

٢ ـ أنماط القيم المادية (كالثروة ، والملكية ، والشهرة) .

٣ ـ أنماط القيم الاجتماعية (كالمشاركة الدينية ، والصداقة ، والتسامح والوطنية) .

٤ ـ أنماط القيم الفردية (كالإنجاز والاستقلال ، وحب المغامرة ، والحياة المثيرة ، وتنمية المهارات) .

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك تشابها بين صغار السن وكبار السن على بعد الإنسانية ـ المادية Humanism-materialism dimension ، ولكنهم يختلفون على بعد «الفردية ـ الاجتماعية Individualism Institutionalism dimension» . «فصغار السن تتسم توجهاتهم القيمية بالفردية ، في حين تتسم توجهات كبار السن بالاجتماعية» (٧٨) .

أما الدراسة الطولية (أو التتبعية) التي أجراها «هوج وبندر» Hofe & Bender بهدف استكشاف التغيرات القيمية لدى عينة من طلبة الجامعة ، تم تتبعهم بعد تخرجهم بتسع وعشرين سنة . فقد كشفت عن تزايد أهمية القيم الدينية والجمالية والاجتماعية بتزايد العمر (١٣٠) وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها «هانتلي ودافيز» (١٣٣) ، التي أجريت بهدف الوقوف على طبيعة التغيرات القيمة لدى عينة مكونة من ٤٣٢ طالبا جامعيا . تم تتبعهم بعد تخرجهم بحوالي ٢٥ سنة وذلك باستخدام مقياس القيم «لالبورت وفيرنون ولندزى» Allport, Vernon &

Lindzey ، وكان من أهم نتـائجها أن هناك تغيرا في البناء القيمي يحدث كـدالة للعمر والتغيرات الاجتماعيـة والتاريخية . وهـذا ما أطلق عليه كل من «هـوج وبندر» نموذج دائرة الحياة Life cycle model .

وتتسق نتـائج هـذه الـدراسات في بعض جـوانبهـا مع مـا كشف عنـه «غنيم ، وأبوالنيل» من أن هناك ارتباطا ايجابيا بين العمر والقيمة الدينية . فكلما زاد عمر الفرد زاد وعيه ونضجه واكتسب الكثير من الأمور والنواحي المرتبطة بالدين (٥٤) .

أما فيما يتعلق بالـدراسات العاملية (التي استخـدمت أسلوب التحليل العاملي) التي أجـريت في هذا المجـال . فقد كشف «سكـوت» في دراسته عن البنـاء العاملي للقيم في مرحلتي المراهقة والرشد. وذلك من خلال اختياره لعينات من طلبة المرحلة الثانـوية والجامعيـة ، وباستخدام مقيـاس القيم الذي أعده البـاحث ، كشف عن وجود تماثل في البناء العـاملي للقيم في مرحلتي المراهقة والرشـد . فبشكل عام ينتظم هذا البناء حول عاملين رئيسين :

العامل الأول : نسق التـوجه نحو الاستقلال . وتشبعت عليـه ثلاث قيم هي : الاستقلال والاهتمام بالأنشطة العقلية ، والإبداع .

العامل الثاني : نسق التوجه الداخلي Inner directedness . وتشبعت عليه قيم : المهـارات الاجتماعيـة ، والتـدين ، والمكـانـة ، والنمـو الجسمي ، وضبط النفس (٢٠٣) .

كما أوضحت النتائج أن قيمة الإنجاز ترتبط جزئيا بكلا العاملين ، أما قيمة الأمانة فلا ترتبط بأي منهما . ويـؤيد هذه النتائج ما توصل إليه «مـاكيني» في دراسته للبناء العاملي للقيم لدى عينة من طلبة الجامعة . فقد توصل إلى أن هناك عاملين أساسين تنتظم حـولهما القيـم في هـذه المرحلـة ، الأول : ويتعلق بقيـم الكفـاءة ، ويتضمن قيمتي الإنجاز الأكـاديمي ، والسعي نحو التفوق ، وهي قيم تتعلق بـذات الفرد . العـــامل الثـــاني : ويتمثل في القيم الأخـــلاقيـة ، ويتضمن الجوانـب الأخــلاقيـــة والاجتماعيـة في التفاعـل بين الاشخاص (١٦١) . وتتسق هـذه النتـائج مع تقسيم

«ريشر» ، للقيم إلى نـوعين هما : القيم المتجهة نحـو الداخل ، والقيم المتجهـة نحو الآخـرين ، ويتشابه النـوع الأول مع ما أطلق عليه «مـاكيني» قيم الكفاءة . كما يتشابه النوع الثاني مع القيم الأخلاقية ـ الاجتماعية (١٨٧) .

أما الـدراسة التي قـام بها «د. مصري عبدالحميـد» ، بهدف المقارنـة بين أنساق القيم لـدى مجموعتين مـن طلاب الجامعـة في كل من مصر والكـويت ، وذلك من خلال تحليل سيرهم الذاتية . فقد كشفت نتائجها عن أن هناك عاملا عاما ، سمي بالنسق العام لقيم الشبـاب العربي . هو عامل القيم الخلقية الإيجابيـة (كالصدق ، والأمـانة ، والمسئـوليـة ، واحترام الـذات) . أما العـامل الثـاني : فيتعلق بنسق قيم النجاح والإنجـاز والتوافق . ويشير العـامل الثالث إلى نسق قيـم المغـامرة الـواعية ، ويشتمل على قيم : المعرفة ، والتطلع والاستكشاف ، والعمل والإصلاح (٣٢) .

كما تـوصل «ميلتون روكيش» ، مـن خلال دراستـه لعينة مـن الراشـدين ، بلغ قوامهـا ١٤٠٩ أفراد ، إلى أن البناء العاملي لقيم هـؤلاء الراشدين ينتظم حـول سبعة عوامل ، استقطبت ٤١٪ من التباين الكلي . يشير العـامل الأول إلى العائد العاجل مقابل العائد الآجل Immediate vs.delayed gratification .

العامل الثاني : ويتمثل في الكفـاءة مقابل الأخلاق الدينيـة ، العامل الثالث : ضبط النفس مقـابل إطلاق الحريـة لها . العامل الرابـع : التوجه الاجتماعي مقـابل التـوجـه الشخصي ، العـامل الخامس : الأمن الاجتماعي مقـــابل الأمن الأسري ، العامل السادس : التقدير مقـابل الحب ، العامل السابع والأخير ويتمثل في التوجه نحو الداخل مقابل التوجه نحو الخارج (١٩٤) .

ومن أوجه النقد الموجهة إلى هذه الدراسة ـ ما ذكره «فيذر» من أنه لا يجوز منهجيا إجراء تحليل عاملي للقيم الغـائية والوسيلية معا . وأشار إلى أنهما مقيـاسان مستقلان تماما ، حيث يطلـب من الشخص ترتيب كل مجمـوعة على حـدة وليس المجموعتين معا (١٠٤) .

قدمنا في هـذا الفصل من الدراسة عرضـا للبحوث التي تناولت مـوضوع ارتقاء

نسق القيم . فبدأنا ببيان أهمية هـذه الدراسات ، وكيف يمكن الاستفادة منها . ثم انتقلنا إلى عرض هذه الدراسات في ضوء ثلاث فئات رئيسة :

فبالنسبـة للفئة الأولى : والتي تتضمن الدراسات التي أجـريت على ارتقاء نسق القيم في مرحلـة الطفولة . فقـد تركز معظمهـا على تناول القيم من منظـور ضيق هو منظور القيم الأخلاقيـة . ويرجع ذلك غالبا إلى عدم الاهتمام بـدراسة القيم في ضوء مفهوم النسق . والذي يمكن من خلاله الوقوف على ارتقاء القيم والأبعاد التي تنظم هذه القيم .

كما أنه لا يوجـد ـ في حدود علم الباحـث ـ دراسة واحدة أهتمت بـدراسة البناء العاملي للقيم في هذه المرحلة العمرية ، ومقارنتها بغيرها من المراحل . وقد ترتب على ذلك عدم توافر إطار واضح المعالم لارتقاء نسق القيم في هذه المرحلة من العمر.

أما فيما يتعلق بالفئتين الثانية والثالثـة من الدراسات : والتي تناولت ارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد . فتتمثل أهميتها فيما يأتي :

١ ـــ أوضحت أن نسق القيم لـدى المراهقين والـراشـــدين ينتظم حـول بعـدين رئيسين :

الأول : نسق التوجه نحـو الاستقلال . ويرتبط بعدد من القيـم ، كالإنجاز والسعي نحو التفوق ، والتفرد أو الخصوصية .

الثـاني : نسق التوجـه الاجتماعي ــ الأخلاقي . ويـرتبط بـالمهارات الاجتماعيـة والتفاعل بين الأشخاص ، والصدق ، والأمانة ، والتدين .

٢ ـــ كما تـوصلت هـذه الـدراســات إلى أن مسـار ارتقـاء نسق القيم يمضي من الخصـوصية إلى العمـوميـة ، ومن العيـانية إلى التجـريـد ومن البسـاطة إلى التعقيـد والتركيب ومن الوسيلية إلى الغائية .

٣ ـ وكشفت عن أهمية العديد من المتغيرات ، كالجنس ، والمستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي ، والديانة في علاقتها بارتقاء القيم .

أما ما يؤخذ على دراسات هاتين الفئتين فيتمثل في الآتي :

أ ـ تناولها للقيم من منظور العمومية والتجريد ، حيث تناول القيم بمسمياتها العريضة وقياسها من خلال التصريح المباشر بها ، والاعتماد على مجرد ترتيب الفرد لقائمة تتضمن مجموعة من القيم . وهو إجراء ــ كما سبق أن أوضحنا ـ غير دقيق في إبراز الفروق بين الأفراد . ويبدو أن هناك خلطا بين مفهوم «مدرج القيم» ومفهوم «نسق القيم» . فالأول يشير إلى ترتيب الشخص لقيمه حسب أهميتها بالنسبة له . أما الثاني فيقصد به التنظيم أو البناء العام لقيم الفرد ، وعلاقة كل منها بالأخرى (٨٤).

ب ـ لم تراع هذه الدراسات عند قياسها للقيم تأثير عامل الجاذبية الاجتماعية فالقيم كلها مرغوبة ومفضلة لدى معظم الأفراد .

جـ ـ عدم الاهتمام بدراسة المظاهر النوعية للقيم ، والأبعاد التي تنتظمها ، والتغيرات التي تطرأ عليها .

وبوجه عام فقد كشفت هذه الدراسات عن عدد من المشكلات التي يحتاج كل منها إلى البحث والدراسة ، بعضها يتصل بجوانب قصور لحقت بها (سواء في استخدام المفاهيم أو أسلوب القياس) . وبعضها الآخر يتعلق بأسئلة لم يتوافر بعد من الحقائق والمعلومات ما يكفي للإجابة عنها .

يلاحظ أيضا في ضوء العرض السابق أنه لا يوجد بحوث أهتمت بدراسة ارتقاء نسق القيم عبر المراحل العمرية الثلاث وهي : ـ

١ ـ الطفولة المتأخرة .

٢ ـ المراهقة المبكرة .

٣ ـ المراهقة المتأخرة .

وهذا ما سنلقى عليه الضوء في الفصل السابع حيث نعرض لنموذج من الدراسات التي أجراها الباحث على ارتقاء نسق القيم عبر هذه المراحل العمرية الثلاث .

الفصل السادس
الإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم

عرضنا فيما سبق لمظاهـر ارتقاء نسق القيم عبر العمر وأنماطها ونعرض في هذا الفصل من الدراسة لما يأتي:

أولاً : الإطارات النظرية المفسرة لارتقاء نسق القيم:

١ ـ تصور ريشر.
٢ ـ تصور ماسلو.
٣ ـ تصور ودروف .
٤ ـ تصور فرويد ويونج .
٥ ـ تصور كولبرج وبياجيه .
٦ ـ تصور نيوكمب وأيزنك .
٧ ـ تصور روكيش .
٨ ـ تصور ويليامز.

ثانيا : وظائف إرتقاء القيم .

(١) تصور «ريشر» لارتقاء القيم :

ونبدأ بتناول منظور «ريشر» في ارتقاء القيم نظرا لأنه يقدم لنا خريطة واضحة المعالم لأنواع القيم المختلفة في ضوء عدد من الأبعاد الأساسية، تساعدنا على المزيد من الفهم للتصورات والإطارات النظرية الأخرى لارتقاء القيم (١٨٧) وذلك على النحو التالي :

١ ـ التصنيف على أساس عمومية القيمة . أي على أساس مدى وجودها وانتشارها في المجتمع فهي عامة إذا كانت لها درجة عالية من الانتشار والشيوع بين أفراد المجتمع ، وخاصة إذا ارتبطت بفئة معينة من أفراد هذا المجتمع (كرجال الدين مثلا، أو العلماء، أو رجال السياسة . . . الخ) .

٢ ـ التصنيف على أساس موضوع القيمة . . وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي :

م	نمط القيم	القضية	أمثلة أو عينات منها
١	قيم الأشياء	الإعجاب بالأشياء أو الحيوانات	قيمة الطهارة أو النقاء .
٢	القيم البيئية	تفضيل الترتيبات والتصميمات	الجمال .
٣	القيم الفردية أو الشخصية	الخصال والملامح التي يعجب بها الشخص ويفضلها (كسمات الشخصية ، والقدرات ، والعادات . . . الخ) .	الذكاء .
٤	قيم الجماعة	تفضيل إقامة علاقات مع الآخرين في جماعة	الصداقة
٥	القيم الاجتماعية	الإعجاب بنظام المجتمع	العدالة الاقتصادية والمساواة .

جدول رقم (١)
تصنيف القيم على أساس الموضوع

٣ ـ التصنيف على أساس ما تحققه القيمة من فائدة لمحتضنيها أو من يتبناها وتنقسم الى الفئات التالية :

١ ـ قيم مادية وجسمية (كالصحة ، والراحة ، والأمن الجسمي) .

٢ ـ قيم اقتصادية (كالإنتاجية ، والأمن الاقتصادي) .

٣ ـ قيم اجتماعية (كاحترام الآخرين ، والعطف على الفقراء)

٤ ـ قيم أخلاقية (الأمانة ـ العدالة) .

٥ ـ قيم سياسية (الحرية) .

٦ ـ قيم جمالية (الجمال والتناسق) .

٧ ـ قيم دينية (نقاء الضمير) .

٨ ـ قيم فكرية (الذكاء) .

٩ ـ قيم مهنية (النجاح المهني) .

١٠ ـ قيم وجدانية (الحب والتقبل) .

٤ ـ تصنيف القيم على متصل الوسيلية ـ الغائية .

فالقيم الوسيلية هي بمثابة الأدوات أو الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق أهداف وغايات بعيدة ، هي القيم الغائية .

٥ ـ التصنيف على أساس توجه القيم ٠

١ ـ القيم المتجهة نحو الذات (مثل النجاح والراحة والخصوصية) .

٢ ـ القيم المتجهة نحو الآخرين (كالنجاح والقيم الوطنية والعدالة الاجتماعية) .

أما فيما يتعلق بتصور «ريشر» في ارتقاء القيم فيتلخص فيما أسماه بإعادة توزيع الفرد لقيمه Value- redistribution على مدار الحياة . وهي عملية تخضع لعدد من الشروط الواجب توافرها لكي تتم ويتحقق من خلالها النمو والارتقاء في النسق القيمي .

فهناك عمليتان يسيران جنبا الى جنب في ارتقاء القيم هما نمو بعض القيم وظهورها ، واختفاء قيم أخرى ، وذلك على النحو الآتي :

جدول رقم (٢)

يوضح تصور «ريشر» في ارتقاء القيم

أشكال نمو القيم	أشكال اختفاء القيم
١ ـ اكتساب القيمة .	١ ـ التخلي عن القيمة .
٢ ـ زيادة إعادة توزيع القيمة .	٢ ـ نقص إعادة التوزيع .
٣ ـ تقدير مرتفع للقيمة .	٣ ـ تقدير منخفض للقيمة .
٤ ـ اتساع مجال عمل القيمة .	٤ ـ ضيق مجال عمل القيمة .
٥ ـ ارتفاع معايير القيمة .	٥ ـ انخفاض معايير القيمة .
٦ ـ تزايد أهمية القيمة .	٦ ـ تناقص أهمية القيمة .

ويتضح من ذلك أن عملية النمو والارتقاء، وعملية الاختفاء تأخذان أشكالا اومراحل معاكسة تماما تبدأ من مجرد الاكتساب ـ مقابل التخلي، وتنتهي بتزايد الأهمية ـ مقابل تناقص الأهمية (أنظر : ١٨٧).

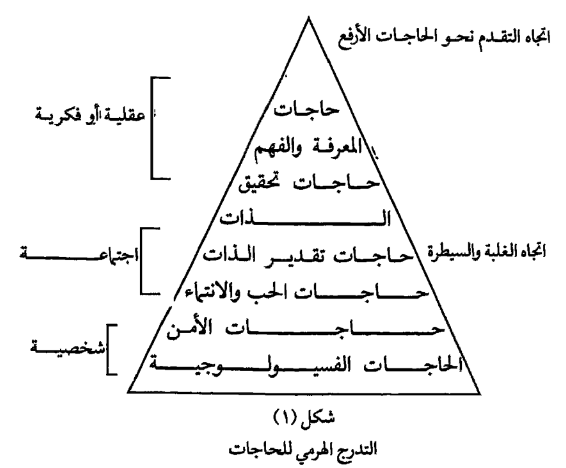
٢ ـ تصور «ماسلو» ،

أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط أو علاقة واضحة بين ارتقاء قيم الفرد، وبين ارتقاء دوافعه وحاجاته. فالدافع إلى الإنجاز على سبيل المثال يرتبط ببعض القيم مثل : الإنجاز، والطموح، والتمكن، والاستقلال، كما ترتبط الحاجة للانتماء ارتباطا موجبا بالصداقة، والحب، والسلام العالمي (أنظر: ١٩٤)

وفي ضوء هذه النتائج استنتج العديد من الباحثين أن ارتقاء نسق الحاجات يأخذ نفس الشكل الذي يمضي فيه ارتقاء نسق القيم.

فقد أوضح «ماسلو» في نظريته عن الدافعية أن هناك نوعا من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي حاجات الفرد في شكل نظامي متدرج ومتتال من الحاجات الأدنى إلى الحاجات الأعلى، وذلك طبقا لدرجة أهميتها أو سيادتها (١٥٦)

وذلك على النحو الآتي:



شكل (١)

التدرج الهرمي للحاجات

وفي ضوء هذا التدرج الهرمي للحاجات، لايتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج الهرمي إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها. فبمجرد إشباع الحاجات العضوية سرعان ماتبزغ الحاجات الأعلى طالبة الاشباع هي الأخرى. وبالتالي تتقدم لتحتل مكان الصدارة تلك الحاجات المتصلة بالسلامة أو الأمن. أما حاجات الحب فإنها تفرض نفسها حينما يتم إشباع الحاجات الفسيولوجية، والحاجات المتعلقة بالسلامة بصورة معقولة، فالشعور بالانتماء يضيف إلى شعورنا بالسلامة والأمن ويزيد منه. فهناك تنظيم من الحاجات والرغبات والأهداف، يختلف باختلاف الأفراد، والعمر، والإطار الحضاري، وتأخذ هذه الحاجات والأهداف شكلاً متدرجاً في الأهمية بالنسبة للفرد. (١٥٠)

ويرى «ماسلو» أن هناك مجموعتين من حاجات التقدير هما:

١ ــ الرغبة في القوة، والإنجاز، والاستقلال، وأن يكون الشخص موضع ثقة الآخرين.

٢ ـ رغبة الفرد في السمعة والمركز، والاعتراف، والتقدير من جانب الآخرين.

الخطوة التالية في المدرج الهرمي هي تحقيق الذات، والتي تشير إلى الرغبة في تحقيق الشخص بطاقاته أو إمكاناته الكامنة، ويعتمد تحقيق الذات على الفهم والمعرفة الواضحة بإمكانات الفرد الذاتية (انظر ١٥٦ ، ٢١)

وهذا ماأشارت إليه نتائج إحدى الدراسات، عن استقراء حياة المبدعين (٢٠) فقد تبين أن هناك ثلاث مراحل برزت من خلالها قيم الإصلاح لدى هؤلاء المبدعين، وهي:

١ ـ مرحلة إبراز الاهتمامات في ظل نمط متميز من التنشئة المبكرة. فطابع التنشئة الذي يحكم الفرد المبدع هو طابع يتسم بالتوجيه وليس الضغط، والتشجيع على المفارقة وليس التقليد والمجاراة. ذلك الطابع من التنشئة الممكن من قدر من الاستقلال وممارسة صور مختلفة من الاهتمامات التي تدفع إليها محددات الذات. وهذا النوع من التنشئة هو مايسود في مرحلة مبكرة من حياة المبدع تساعده على أن يبرز اهتماماته وينطق بإمكاناته دون خشية من عقاب من جراء مخالفة لتوقعات الآخرين. فمن خلال تحليل حياة كل من «ستيفن بندر، وبرتراندرسل» تبين أن المبدعين يمرون بتنشئة مبكرة أوضح ما فيها التشجيع على الاستقلال والصدق.

٢ ـ مرحلة البحث عن الذات. وتبدأ هذه المرحلة مع بداية مواجهة الأفراد لمنشئين متعددين خارج نطاق الأسرة، كالأقران، والمدرسين.. الخ، وهنا يصطدم الأفراد بقواعد والتزامات اجتماعية عليهم أن يمتثلوا لها. كما أنهم يواجهون نظاما للإثابة والعقاب. وهنا يواجه الفرد الذي نشأ على الاستقلال والصدق، مع كل ما هو من شأنه أن ينمي الذات وإمكانياتها، أول عقبة أساسية في طريقه.

٣ ـ مرحلة تحقيق الذات. فالعمل الإبداعي كعمل هادف يسعى إلى التكامل مع «النحن» صورة يرتيضها المبدع صورة من شأنها أن تحقق الاتزان بين الأنا والآخرين في إطار ترتضيه الأنا. فما أن يضع الفرد قدمه في هذه المرحلة حتى تُتَرجم نوازع الإصلاح لديه في معان محددة بعد أن كانت ذات صبغة إنسانية عامة. فالإبداع إذن هو وسيلة لتحقيق الذات (٢٥).

٣ ـ تصور «ودروف» :

يمثل مفهوم القيمة لـدى «ودروف» أهمية كبيرة في تفسير السلوك البشري ويرى أن ارتقاء القيم يمضي في اتجاهه من الوسيلية إلى الغائية، ومن الخصوصية إلى العمومية، ومن العيانية إلى التجريد، ومن المباشرة إلى غير المباشرة.

فالأهـداف المباشرة تتعلق بالأشياء الـواقعية (مثل الطعام والشراب) أمـا الأهداف غير المبـاشرة فعلى الرغـم من أنها ترتبط بـالـواقع ـ إلا أنها تتضمن نوعـامن التهيـؤ للمستقبل (مثل الوظيفـة، المسكن الجديد)، أما الأهـداف الغائية فهي أبنيـة عقلية بحته للنمط المثـالي الناتج عن الخيال (كـالحرية، والجمال) فالمستويـان الأول والثاني لإشباع حاجات الفرد أما المستوى الثالث فهو مستوى القيـم الغائية (٢٣٦).

ففي السنوات الثلاثـة الأولى من عمر الطفل تتمثل الأهداف الأسـاسية في اللعبة الخاصـة، وهي أهـداف أكثر مبـاشرة ولايـوجـد أي دليل على ارتبـاطهـا بالغـايـات البعيدة. فاختيـار المفاهيم للحصول على القيم المرغوبـة المباشرة محدود جدا. حيث يوجد تصلب في الأنماط لأن العمليات العقلية العليـا كالتعميم والتجريد مازالت في مـرحلـة التكـوين أو التشكيل. ولـذلك تتسـم قيم الطفل بأنها نـوعيـة وعيـانيـة ومباشرة.

أما في السنة الخامسـة، حيث يستطيع الطفل التعميم والتجريد نجـد أن مفاهيمه القيميـة تتسم بعدم المبـاشرة، فنجد بـدايـة ظهور مفهـوم المفضل بشكل مجرد «كأن يكـون مطيعا» او معتمـدا على نفسـه «فالطـرق أو الـوسائل أكثـر فـردية وذاتيـة من الغايـات. لذلك تتميز الغـايات بأنها أكثر ثبـاتا في حين أن الوسـائل يمكن تغييرها بسهولة (نفس المرجع السابق).

فمع تـزايد عمر الطفل لايقتصر الضمير على الأوامـر والنواهي البسيطـة بل يتسع ليشمل معايير أكثـر تعميا. أو بعبارة أخرى ليشمل تصورات عـامة عما يجب ومالا يجب، فلايكتفي الطفل بـالعزوف عن ضرب أخيه الأصغر مثـلا ولكن يتجاوز ذلك ويسلك بطريقة «عطوف» حانيـة بشكل عام، بل أكثر من ذلك، قد يتعلم الطفل

أيضا أن يكـون أمينا مطيعا لايكـذب ولايسرق يحترم حقوق الآخـرين وصالحهم ، وهكذا (١١) .

فقد تبين أن أخـلاقيات الطفل في المراحل العمـرية المبكـرة تميل لأن تكون عيـانية وخارجيـة ، أما في مرحلـة المراهقة فانها تتبلـور في اتجاهين أساسيين : الأول : تصبح المفـاهيم الأخلاقيـة أكثـر عموميـة وشمـولية . فمـن الأفضل أن يكون أمينـا بشكل عام .

الثاني : تصبح المثاليات الأخلاقية أكثر فهما واستيعابا (١٣٩) .

٤ ـ تصور «فرويد ويونج» :

سبق أن عـرضنا لموقف التحليل النفسي في اكتسـاب القيم أمـا هنا فنتحـدث عن تصور المحللين النفسيين لارتقاء القيم وتغيرها عبر العمر .

تركز تصور «سجمـوند فرويد» في ارتقاء القيم الأخلاقيـة على السنوات المبكرة من عمر الطفل وبخاصة الخمس السنوات الأولى ــ شأنه في ذلك شأن نظرته للكثير من جوانب السلـوك البشري ويتلخص تصوره في هذا الجانب على مفهـوم الأنا الأعلى ، والذي يعمـل على كف دفعات «الهو» ذات الطـابع الجنسي أو العدواني واقنـاع الأنا بإحـلال الأهـداف الأخـلاقيـة محل الأهـداف الـواقعيـة ، والعمل على بلـوغ الكمال (٦٩) .

أما «كارل يـونج) فيرى أنه في السنوات المبكرة للغاية من العمـر يستثمر «اللبيدو» في نشاطات ضرورية للبقاء ، وقبل سن الخامسة تبدأ القيم الجنسية في الظهور ، وتبلغ قمتها خلال المراهقة ، وتبلغ غرائز الحياة الأساسية والعمليات الحيوية في شباب المرء والسنوات الأولى من الرشد ذروتها .

فالشخص الشـاب يكون فياضـا بالطاقـة والقوة ويكون منـدفعاً وعاطفيـاً كما أنه لايزال ــ إلى حد كبير معتمـداً على الآخرين . وهذه الفترة من العمـر هي التي يتعلم فيها الشخص مهنته ، ويتزوج ، ويبني لنفسه مكانته في الحياة .

وعندما يصل الفرد إلى آواخر الثلاثينات، وأوائل الأربعينات يحدث تغير حاسم عبر قيمه، فاهتمامات الشاب وأهدافه تفقد قيمتها، لتحل محلها اهتمامات جديدة أكثر ثقافة وأقل بيولوجية.

ويصبح الشخص في أواسط العمر أكثر انطواء وأقل اندفاعا، ويحل التروي محل القوة الفيزيقية والعقلية، وتتسامى قيمه في شكل رموز اجتماعية ودينية وفلسفية، فهو يتحول إلى إنسان روحي. وهذا التحول هو أكثر الوقائع حسما وأهمية في حياة الشخص، وهو كذلك واحد من أكثرها خطورة، لإنه إذا أصاب الخلل أي شيء في أثناء تحول الطاقة الشخصية قد يلحق بها العجز الدائم. ويحدث هذا عندما لاتستخدم القيم الثقافية والروحية لمنتصف العمر جميع الطاقات التي كانت تستثمر فيما سبق في الأهداف الغريزية. وفي هذه الحالة يصبح فائض الطاقة طليقا ليبعث الاضطراب في توازن النفس (نفس المرجع السابق).

٥ ـ تصور كولبرج وبياجيه :

يرى بياجيه أن الارتقاء الأخلاقي يمر بمرحلتين أساسيتين هما :

١ ـ مرحلة الأخلاق الواقعية أو التبعية : Moral realism (or) Heteronomous morality

وتبدأ من (٦ ـ ١٠ سنوات)، وفيها يحكم الأطفال على الأفعال (ماهو صحيح وما هو خطأ، ما هو حسن وما هو سيء) في ضوء مايترتب على هذه الأفعال من أضرار مادية وليس على أساس نية الفاعل فالطفل يطيع خوفا من عقاب الوالدين ويحاول ألا يقوم بالأفعال الممنوعة أو المرفوضة من جانب الآخرين.

٢ ـ مرحلة الأخلاق الاستقلالية : Autonomous morality

وتسمى أحيانا بمرحلة المسؤولية الذاتية، في مقابل المسؤولية الموضوعية في المرحلة السابقة. وتمتد هذه المرحلة الثانية من سن ١٠ ـ ١١ سنة وفيها يحكم الأطفال على السلوك أو الفعل في ضوء نية أو مقصد الفاعل وليس في ضوء الأضرار أو المخاطر المترتبة عليها. (فالطفل الذي يتعمد مثلا إسقاط الحبر على ملابس طفل اخر أكثر

خطورة من الطفل الذي يسقط منه الحبر دون قصد) .

ويشير ذلك إلى أن الأحكام الأخلاقية تتسم في المرحلة الأولى بالجمود والعيانية . أما في المرحلة الثانية فيحدث التحول من الاهتمام بالنتائج العيانية المباشرة للفعل إلى الاهتمام بنوايا الفاعل، والتمييز بين ما هو جسمي وما هو عقلي (أنظر : ٢٠٧ ، ١٧٩) .

ووفقا لتصور «بياجيه» يحدث نوع من التحول أو التغير من الأحكام الأخلاقية التابعة أو الخاضعة Heteronomus إلى الأحكام الأخلاقية المستقلة Autonomous .

أما «كولبرج» فقام بصياغة ثلاثة مستويات أساسية من الارتقاء الأخلاقي وقسم هذه المستويات إلى ست مراحل . ولاتقوم كل مرحلة فقط على ما إذا كان الطفل قد اختار أن يطيع القواعد الاجتماعية أو الحاجات الملحة، ولكن أيضا على أساس الاستدلال والتبرير العقلي لهذه الاختيارات .

وعلى الرغم من أنه يرى أن هذه المراحل ثابتة ـ إلاأنها لاتحدث في نفس العمر لدى جميع الأفراد . فالعديد من الأفراد لايصلون الى المستوى الأعلى من الحكم الأخلاقي (٣٩) .

وتتمثل المراحل والمستويات الخاصة بالارتقاء الأخلاقي لدى «كولبرج» فيما يأتي :

المستوى الأول : ما قبل الحكم الأخلاقي premoral أو ما قبل الالتزام بالتقاليد والأعراف Preconventional

ويشتمل على ما يأتي :

١ ـ مرحلة توجه الطاعة والعقاب :

حيث طاعة الآخرين خصوصا الوالدين تجنبا للعقاب .

٢ ـ مرحلة التوجه الأناني الساذج :

وهي مرحلة المتعة أو اللذة والإحساس بأن السعادة هي أهم شيء . . بحيث تقوم

القـرارات الأخـلاقيـة على اعتبارات عمليـة ، فـالأفعـال هي التي تحقق فـائدة أو مكافأة لذا ته وللآخرين .

المستوى الثاني : مستوى الانصياع للقواعد والأعراف Conventional ويشتمل على :

٣ ـ مرحلة توجه الطفل الخير أو اللطيف :

حيث يقـوم الطفل بأفعـال وسلوكيـات لمسـاعـدة الآخريـن والحصول على الثنـاء والإعجاب من قبلهم . وكذلك إقـامة علاقات اجتماعية وطيدة مثل الصـداقة . فهو يحكم على تصرفاته في ضوء مراعاته للقواعد السائدة أو عدم مراعاتها .

٤ ـ مرحلة الانصياع تجنبا للسلطة والقانون :

حيث يتوجه الطفل في أعماله وواجباته في ضوء احترامه للسلطة ، وطاعته للقوانين فالانصياع هنا يخضع لمعايير النظم والقواعد الاجتماعية .

المستوى الثالث : مستوى المبادىء أو ما بعد الأعراف والتقاليد Postconvention ويشتمل على : ـ

٥ ـ مرحلة التوجه الشرعي التعاقدي :

حيث تقوم الأخـلاق على أساس الاتفاق والتعاقد بين الأفـراد ، بشكل ديمقراطي والانصياع للأحكام والقواعد الأخلاقية الخاصة باحترام القانون والأنظمة السائدة في المجتمع . وذلك بهدف تحقيق رفاهية المجتمع .

٦ ـ مرحلة توجه المبادىء أو الضمير:

وفي هـذه المرحلـة يكـون الانصياع والمجـاراة تجنبـا لعقـاب الضمير. وتتميـز عن سـابقاتها بأن يكـون الفـرد أكثـر توجهـا نحـو الداخـل حيث نمو الضمير ويقظتـه (١٤٤ , ١٤٥ , ١٤٦).

ويـرى «كـو لبرج» أن هــذه المستويـات والمراحل تتأثـر بـالعـديـد من العـوامل كالقـدرات المعرفيـة ، والظروف أو المتغيرات الثقافيـة ، وأساليب التنشئـة الاجتماعية

والتربية الأخلاقية.

هذا وقد أضاف «دامون» W. damon مرحلة أخرى تسبق في الظهور المرحلة الاولى لدى «كولبرج» وهي المرحلة (صفر) حيث التوجه غير المرتبط بالأخلاق no Morality - relevant orientation حيث يختار الطفل المواقف الأخلاقية ـ إلا أنه لايمكنه أن يحدد أو يميز سبب اختياره وبدون آخر لايمكنه التمييز بين مايرغبه وما هو صحيح أخلاقيا. فأسباب الخطأ غير واضحة لديه (١١٣، ٣٩).

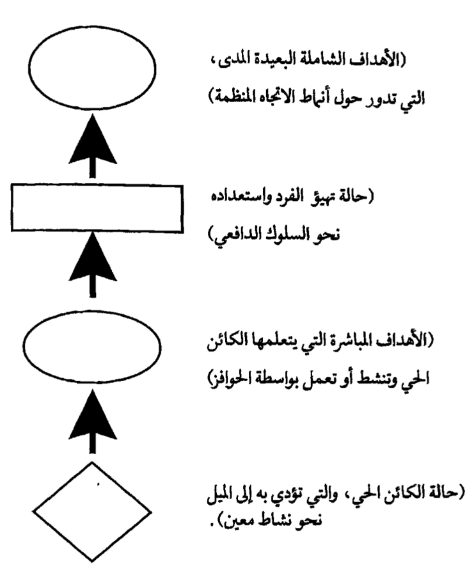
وتتمثل أوجه التشابه بين «كو لبرج وبياجيه» في أن الأخلاقيات الناجحة لدى الطفل هي نتيجة إعادة البناء التلقائي لخبراته Spontaneous restructring وليست مكتسبة أو مأخوذة من الراشدين. أما أوجه الاختلاف فتتلخص في تصور «كولبرج» للارتقاء الأخلاقي بأنه يستمر لفترة طويلة تبدأ من حوالي سن السابعة وحتى السابعة عشرة، كما أنه يمر بست خطوات أو مراحل مركبة يتلو بعضها بعضها الآخر. أما «بياجيه» فيرى أن الارتقاء الأخلاقي يمتد إلى فترة محدودة من العمر. وأنه يشتمل على مرحلتين فقط هما: الأخلاق التابعة والأخلاق المستقلة (أنظر: ١٦٧ ص ٤٠٧).

٦ ـ تصور «نيوكمب وأيزنك»:

يرى «نيوكمب» أن القيم عبارة عن مفاهيم عامة مجردة، وأن ظهورها وارتقاءها هو محصلة العديد من العمليات الخاصة بالاختيار والتعميم، والتي يترتب عليها الاتساق والتنظيم الطويل المدى لدى الفرد (١٦٩).

فنسق «أوبروفيل» القيم لدى الفرد يرتقي في ضوء مستويات متدرجة تبدأ من الخصوصية إلى العمومية، حيث البواعث Drives ثم الدوافع Motives ثم الاتجاهات ثم القيم.

وذلك كما هو موضح بالشكل الآتي:



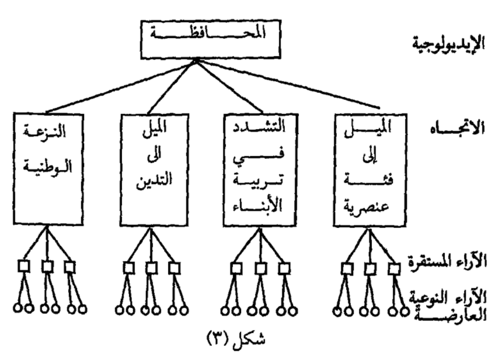
شكل رقم (٢)

يوضح ارتقاع القيم من الخصوصية إلى العمومية في ضوء علاقتها بالمفاهيم الأخرى
(أنظر : ١٦٩ ص ٤٥)

إذن فعملية إرتقاء القيم من منظور «نيوكمب» تتلخص في أن هناك موضوعات أو أنشطة تمثل أهمية بالنسبة للفرد وتستثير بواعثه ودوافعه، بالتالي تكون لديه اتجاها نفسيا نحوها، ثم تنظيم هذه الاتجاهات فيما بينها بحيث تكون قيمة معينة لدى الفرد عن هذه الموضوعات أو الأشياء.

ويتسق ذلك مع تصور «أيزنك» في تكوين آراء واتجاهات الأفراد. والذي يتمثل

في أربعة مستويات متدرجة يوضحها الشكل الآتي:



شكل (٣)

تدرج الآراء والاتجاهات لدى «ايزنك» (أنظر ١٠٨ ص ١١٢)

ويشير هذا الشكل إلى أن نسق قيم الفرد أو ايـديو يولوجيته عبارة عن وحـدة مركبة نتيجة تراكم الخبرات والمعارف في عدد من المستويات:

١ ـ في المستوى الأول، توجد الآراء النوعيـة الطارئة أو النوعية والتي لاترتبط بغيرها من الآراء ولاتمثل أهمية كبيرة بالنسبة لصاحبها.

٢ ـ في المستوى الثاني ، تتسم الآراء بنوع من الاستقرار والثبات.

٣ ـ في المستوى الثالث يوجد مـانطلق عليه «اتجاهات» حيث مجموع الأراء المترابطة حول موضوع معين، والتي تكون فيما بينها اتجاها معينا بالإيجاب أو السلب.

٤ ـ في المستوى الرابع نجد مانسميه بـالأيديولوجية وهي عبارة عن تنظيم لعدد من الاتجاهات كالمحافظة أو التحرر (٩٣).

ويمثل المستوى الأخير في تصور «أيـزنك» مستوى التعامل مع القيم، والتي تمضي في ارتقـائها كما سبق أن وضحنـا من الخصوصيـة والعيانيـة (حيث الآراء النوعيـة إلى

العمومية والتجريد (حيث الاتجاهات المستقرة والثابتة).

وبوجه عام يميز «أيزنك» بين الرأي والاتجاه والقيمة على أساس بعد البساطة - التعقيد أو التركيب. فهو يرى أن آراء الفرد حول موضوع ماتعد بداية أو جذورا تتبلور فيما بعد في شكل اتجاه نحو هذا الموضوع، ثم تلتقي هذه الاتجاهات مكونة مايسمى «بالايديولوجية» أو القيمة (٩٣٠).

أما «كانترل وماكجوير» فقد ميزا بين الرأي والاتجاه على أساس أن الرأي هو اعتقاد خال من الدافعية أو الدينامية في حين أن الاتجاه يتسم بسيادة الخصائص الدينامية أو الدافعية (١٣).

ويميز «او سجود وزملاؤه» بينهما على أساس أن الآراء يمكن التحقق منها على حين تتناول الاتجاهات والقيم موضوعات تعتمد على الذوق ولاتقبل التحقق.

ونستخلص مما سبق أن هناك اختلافاً بين المفاهيم الثلاثة : الرأي، والاتجاه والقيمة، فالرأي من طبقة سيكولوجية أخرى غير الاتجاه، كما يختلف عنه من حيث علاقته الوظيفية بالسلوك. فالرأي يوجد فقط حين تعجز الاتجاهات عن تمكين الفرد أو الجماعة من مواجهة الموقف، أي حين يقدم الموقف مشكلات تتضمن موضوعات جديدة وغريبة أو ترتيبات جديدة لموضوعات مألوفة تتطلب ممن يواجهها التدبر في عواقب المسالك المختلفة ويشمل ذلك تعريف الموقف وتصور السلوك المناسب له. والرأي يتضمن أو يقوم جزئيا على الاتجاهات ولكن ذلك لايعني أنه مرادف للاتجاه، فهو دائما مرتبط بعناصر الشك والخلاف في الموقف، كما أن الرأي أقرب ما يكون إلى السطح بعكس الاتجاه فهو أعمق وأكثر التصاقا بالأنا.

كما تختلف الاتجاهات عن القيم، حيث ينظر إلى القيم على أنها حالات خاصة من مفهوم الاتجاه وتعتبر محصلة تطور الكثير من عمليات الانتقاء والتعميم، وتنتظم الاتجاهات الشاملة في الواقع حول قيم مركزية تعد بمثابة إطار مرجعي

لأفراد المجتمع (٦٣).

٧ ـ تصور «روكيش»:

القيمة من منظور «روكيش» تعني ضربا من ضروب السلوك أو غاية من غايات الوجود المفضلة. فعندما تقول إن لدى الشخص قيمة معينة تقصد بذلك أن معتقداته تتركز حول أحد أشكال السلوك المرغوب فيه أو حول غاية من غايات الوجود.

فالقيم تنتظم في فئتين رئيستين هما:

١ ـ القيم الغائية (غايات في ذاتها).

٢ ـ القيم الوسيلي (أشكال وضروب السلوك الموصلةإلى هذه الغايات).

وتحتوي القيم الغائية لدى «روكيش» على فئتين فرعيتين: قيم خاصة بالشخص وتدور حول الذات Self-centered (كقيمة تقدير الذات) وقيم خاصة بالعلاقات بين الأشخاص أو المجتمع Society-centered (كقيمة السلام العالمي) كما تشتمل القيم الوسيلية أيضا على فئتين: القيم الأخلاقية Moral Vales (كالامانة) وقيم الاقتدار أو الكفاءة Competence Values (كالمنطقية) (١٩٦)

ويعتبر هذا التصنيف ذا أهمية كبيرة في التصور النظري «لروكيش» لسببين يحددهما في:

١ ـ أن عدد القيم النهائية ليس من الضروري أن يماثل عدد القيم الوسيلية.

٢ ـ أن هناك علاقة وظيفية لايمكن تجاهلها بين هذين النوعين من القيم.

والقيم التي يتبناها الفرد تنتظم كما يقول «روكيش» في إطار عام هو نسق المعتقدات الكلي، الذي يتصف بالتفاعل والارتباط بين عناصره والممثلة في الاتجاهات والقيم الوسيلية والقيم الغائية.

يتزايد عدد القيم التي يتبناها الفرد مع تزايد عمره وبالتالي تتغير شكل زملات أو تجمعات نسق القيم لديه، فبعد أن يتعلم أو يكتسب الفرد قيمة معينة يحدث لها نوعا

من التكامل Integration في تنظيم نسق القيم، التي تحتل فيه كل قيمة موضعا معينا بالمقارنة بالقيم الأخرى. فالقيم التي يتعلمها الفرد تنتظم في نسق يقوم على منطق الأولويات.

وارتقاء نسق القيم من منظور «روكيش» هو محصلة العديد من المتغيرات كالارتقاء الفكري، والمستوى الثقافي، والإطار الحضاري، والدور الجنسي، والتمثيل السياسي، والتربية الدينية (١٩٤).

٨ ـ تصور «ويليامز»:

يرى «ويليامز» Williams أن احتمالات التغير في نسق القيم تتمثل فيما يأتي:

١ ـ الخلق Creation ويعني بهذا بروز محك تقويمي أو معتقد ما من واقع خبرة جديدة بحيث يصبح هذا المحك أو هذا المعتقد ذا فاعلية في تشكيل نمط سلوك الفرد، ومن ثم إحداث تغير فيما كان محتضنا من قيم سابقة، يتحدد شكله بقدر مسايرة هذه القيم السابقة للمعتقد أو المحك الجديد.

٢ ـ الانطفاء المفاجىء للقيمة Value sudden destruction ويشير إلى ما يحدث أحيانا من انطفاء سريع لقيمة كانت مرغوبا فيها من قبل ربما لظهور معلومات جديدة تنقص من قدر القيمة.

٣ ـ وَهَنُ القيمة Value attenuation ويقصد به التناقص في تعضيد الفرد الوجداني لقيمة معينة.

٤ ـ امتداد القيمة Value extension ويشير إلى اتساع رقعة الاحتكام إلى القيمة في عدد إضافي من المواقف.

٥ ـ تفصيل القيمة Value elaboration ويعني بهذا تبرير القيمة وترميزها وتغلغلها في السياق الاجتماعي الثقافي.

٦ ـ التحديد والتخصص Value specification ويعني الاحتكام إلى القيمة في

مواقف معينة دون غيرها.

٧ ـ حدود القيمة Value Limitation ، ويعني بذلك انحصار القيمة في حدود معينة نتيجة انضوائها أو تعايشها مع عدد آخر من القيم في النسق القيمي للفرد، الأمر الذي قد يدفع إلى تغير القيمة علواً أو هبوطاً بقدر ما يطرأ على قيمة أخرى في اتجاه أو آخر.

٨ ـ إيضاح القيمة Value explication ويقصد به التأثير على قيمة معينة من خلال وسائل تغيير الاتجاهات والقيم.

٩ ـ الاتساق Consistency أي الاتساق بين مايمارس من سلوك وبين مضمون القيمة.

١٠ ـ الشدة Intensity ، أي تحرك القيمة إلى مركز أساسي من بناء الشخص أو تقهقرها عن هذا المركز نتيجة لتولد خبرات مؤدية إلى ذلك. (انظر ٢٥ ، ص ٧٧).

ثانيا : وظائف ارتقاء القيم:

وعملية ارتقاء القيم وتغيرها عبر العمر عملية هدفها الأساسي خدمة الفرد؛ فهي تمكنه من تحقيق العديد من الوظائف ومنها ما يأتي:

١ ـ **الوظيفة الدافعية** Motivational Function

من الوظائف المباشرة للقيم واتساق القيم توجيه الأفعال الإنسانية أو أفعال الأفراد في المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم. كما أن لها وظائف أخرى طويلة المدى تتمثل في التعبير عن حاجات الأفراد الأساسية. فالقيم مكون دافعي قوي كما أن لها مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية. فالقيم الوسيلية مثلا لها قوة دفع لتحقيق أهداف معينة، يتم تدعيمها من خلال تحقيق غايات أبعد.

وتقوم القيم بهذه الوظائف باعتبارها أدوات لاستمرار صورة الفرد عن ذاته وتحسينها، وهو ماأشار اليه «ماكدوجل» بعاطفة اعتبار الذات Sentiment of self regard.

وقد تبين أنـه من الوظـائف الأساسيـة للاتجاهـات: تحقيق التوافق، والـدفاع عن الأنا، والوظيفة المعـرفية وأن هـذه الوظائف الثلاث لاتمثل أكثـر مـن مجـرد تـعبيرات أو مظاهـر للقيم المختلفة التي يمتلكها الأفـراد بدرجات متفاوتـة، وبالتالي تسـاعد مجموعـة أو زملة القيم التي يتبنـاها الفرد على التـوافق مع المجتمع والدفـاع عن الأنا ضد التهديد واختبار الواقع.

٢ ـ الوظيفة التوافقية للقيم Adjustive Function :

يـؤدي ارتقاء نسق القيم لـدى الفـرد إلى تحقيق توافقـه النفسي والاجتماعي. فلكل مرحلة عمرية نسق من القيم تتميز به من غيرها من المراحل طبقا للخصائص المعرفية والوجدانيـة والسلوكية لها، ويؤدي هـذا النسق في حالة توازنـه إلى تحقيق توافق الفرد مع القواعد والمعايير الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع.

٣ ـ وظيفة الدفاع عن الأنا Fgo - defensive Function:

يـرى المحللـون النفسيـون أن القيم لاتقل أهميـة عن الاتجاهـات في مجال خـدمـة حـاجات الـدفـاع عن الأنا. فهي تسـاعـد الفـرد على عمل تبريرات معينـة لتأمين حياته. فالأشخـاص المتسلطون على سبيل المثال يؤكدون ضروبا سلـوكية معينة مثل النظـافـة والتأدب، وكـذلك غـايـات معينــة مثل الأمن الـوطني والأسري. حيث يساعدهم ذلك على الدفاع عن الأناء.

٤ ـ وظيفة المعرفة أو تحقيق الذات Knowledge or Self Actualization

ويعـرف «كـاتز» هـذه الـوظيفـة بأنها تعني البحث عن معنى والحاجـة إلى الفهـم والاتجاه لعمل أفضل تصور وتنظيم ممكن بهدف الوضوح والاتساق (١٩٤).

عرضنا في هذا الفصل من الدراسة للمناحي أو التصورات النظرية المختلفة المفسرة لارتقاء نسق القيم لـدى الفرد. وهي في حقيقـة الأمر يكمل بعضها الآخـر في تقديـم إطار نظري شامل وعـام يساعدنا في تفسير العملية الارتقائيـة للقيم، والميكانيزمات التي تقف خلفها. ويجب ملاحظةأن هذه الأطر النظـرية التي تحدثنا عنها ما هي إلا نماذج على سبيل المثال لا الحصر.

وقد اخترنـا منها ما هـو أكثرلا شيوعـا وإحكامـا في تفسير الظاهرة، ثم انتقلنـا بعد ذلك الى الحديث عن وظائف عملية الارتقاء والتغير في القيم عبر العمر.



الفصل السابع

نموذج لدراســـــة ميدانية
عن
ارتقـــــــاء نسق القيـــــم

ونعرض في هـذا الفصل لنموذج من الدراسات الميـدانية التي أجـــراهـا البـــاحث على ارتقـــاء نسق القيم مـن الطفـولـــة إلى المراهقة :

أولا: أهداف الدراسة .

ثانيا : منهج وإجراءات الدراسة

ثالثا : أبعـاد ومظاهر ارتقاء نسق القيم كما تكشـف عنه نتائج الدراسة الميدانية .

أولا: أهداف الدراسة

يتركز اهتمامنا في الدراسة الحالية حول هدفين رئيسين :

١ ـ الوقوف على نسق أو منظومة القيم لدى أفراد المراحل العمرية الثلاث، وهي: الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة. وذلك بهدف استكشاف القيم التي تمثل أهمية في بناء النسق القيمي لدى أفراد كل مرحلة من هذه المراحل، والأبعاد التي تنتظم من خلالها هذه القيم.

٢ ـ استكشاف الأشكال أو المظاهر التي تتبلور من خلالها هذه القيمة والتغير الذي يطرأ عليها من مرحلة لأخرى بشكل يفصح عن مسار نموها وارتقائها عبر العمر. (حتى يمكن الكشف عن منظور ارتقاء الأنساق القيمية).

وسوف نتخذ في دراستنا لهذين الهدفين الخطوات الآتية :

أ ـ المقارنة بين الذكور من المراحل العمرية الثلاث.

ب ـ المقارنة بين الإناث من المراحل العمرية الثلاث.

جـ ـ المقارنة بين الذكور والإناث في كل مرحلة عمرية على حدة.

ثانيا : منهج وإجراءات الدراسة

١ ـ منهج الدراسة :

يستخدم الباحثون غالبا في مجال الدراسات الارتقائية نوعين من الأساليب :

الأول: أسلوب الدراسة الطولية Longitudinal study ، حيث تتبع نفس الفرد أو مجموعة من الأفراد، بتكرار اختبارها أو ملاحظتها عبر فترة من الزمن.

الثاني: أسلوب الدراسة العرضية Cross-sectional study وفيه يتم اختبار مجموعات من الأفراد يمثلون أعمارا مختلفة في وقت واحد.

ولكل أسلوب منهما محاذيره الخاصة التي يجب مراعاتها سواء عند تصميم التجربة أو عند التصدي لتفسير النتائج، ويجب النظر إليهما نظرة تكاملية، فالمنهج العرضي يساعدنا كبداية في إلقاء الضوء على التغيرات المصاحبة للعمر، من خلال كشفه عن

الفروق بين المراحل العمرية المختلفة والتغيرات التي تطرأ على الظاهرة موضع الدراسة. ثم تأتي الدراسة الطولية بعد ذلك لكي تعطينا مزيدا من الثقة في نتائج الدراسة العرضية (١٦٧، ٢٣٤).

والأسلوب المتبع في الدراسة الحالية هو الأسلوب العرضي، حيث دراسة مجموعات من الأفراد يمثلون ثلاث مراحل عمرية في وقت واحد. ويحكمنا في اختيار هذا الأسلوب عدد من الاعتبارات، أهمها الاعتبارات العملية، والتي تتعلق بحدود القدرة المتاحة للباحث الفرد. والتي تحول دون الوفاء بمتطلبات الدراسة الطولية.

٢ ـ إجراءات الدراسة:

أ ـ اختيار عينة البحث:

أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٨٠٠ تلميذ من المجتمع المصري، اختيرت من المدارس الحكومية بمنطقة جنوب الجيزة التعليمية. وقد روعي في اختيارها أن تمثل متوسط العمر في ثلاث مراحل عمرية متتالية وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١) يوضح خصائص عينة البحث

الجنس	الصف الدراسي	عدد التلاميذ	العمر (مقدرا بالسنوات)		
			المدى العمري	المتوسط	الانحراف المعياري
أ ـ ذكور	الرابع والخامس الابتدائي	١٠٠*	(٩ ـ ١١)	٩,٨٤	٠,٧٨+
ب ـ إناث	الرابع والخامس الابتدائي	١٠٠*	(٩ ـ ١١)	١٠,٢	٠,٧٠+
أ ـ ذكور	الثاني ـ الإعدادي	١٥٠	(١٣ ـ ١٤)	١٣,٩	٠,٨٣+
ب ـ إناث	الثاني ـ الإعدادي	١٥٠	(١٣ ـ ١٤)	١٣,٧	٠,٧٠+
أ ـ ذكور	الثاني الثانوي	١٥٠**	(١٦ ـ ١٧)	١٦,٢٤	٠,٧٧+
ب ـ إناث	الثاني الثانوي	١٥٠**	(١٥ ـ ١٧)	١٦,١٧	٠,٦٩+

* هذا العدد موزع بالتساوي بين تلاميذ الصفين الرابع والخامس.

** يشتمل هذا العدد على ٧٠٪ من طلاب القسم العلمي و٣٠٪ من طلاب القسم الأدبي.

ويحكم اختيارنا لهذه العينات الاعتبارات التالية :

١ ـ أنها تمثل متوسط العمر في ثلاث مراحل عمرية متعاقبة . فالدراسة الحالية لا تقوم على عينات من المفحوصين تمثل أعمارا متصلة في شكل سنوات متتالية بل تقوم على أساس مجموعات عمرية غير متصلة تمثل مراحل متعاقبة .

٢ ـ أن البدء بمرحلة الطفولة المتأخرة، واختيارها من تلاميذ الصفين الرابع والخامس، تحكمه الجوانب أو الشروط التالية :

أ ـ تشير نتائج الدراسات التي أجريت في المجال إلى أن الفترة مابين التاسعة والعاشرة من العمر هي فترة بزوغ القيم بصورة واضحة لدى الأطفال، حيث اتسع محصولهم اللغوي الذي يمكنهم من التعبير عن قيمهم وأفكارهم ووأهدافهم بشكل واضح ومحدد (أنظر: ٢٣٦، ١٨٢، ١٢٥).

ب ـ يضاف إلى ذلك أن هذه المرحلة من العمر لم تحظ بالاهتمام الكافي من جانب الدارسين في المجال .

٣ ـ أن الامتداد بعد ذلك إلى مرحلة المراهقة المبكرة، والانتهاء عند مرحلة المراهقة المتأخرة تحكمه الجوانب التالية :

أ ـ إمكانية المقارنة بين المرحلة السابقة ـ باعتبارها بداية لظهور القيم ـ وهاتين المرحلتين ـ باعتبارهما كما أوضح العديد من الدراسات، من المراحل الارتقائية الحاسمة التي يحدث خلالها تغيرات عديدة في قيم الأفراد .

ب ـ أن مرحلة الدراسة الجامعية ـ عينة طلاب الجامعة ـ قد حظيت باهتمام الكثير من الدارسين لموضوع القيم .

وفيما يتعلق بمستوى تعليم الأب (*) في مختلف عينات الدراسة ـ باعتباره أحد المؤشرات التي يمكن أن تلقي الضوء على المستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي للأسرة والذي يقوم بدور مهم في تكوين اتجاهات وقيم الأفراد (أنظر: ٤٦، ١٩٤، ٢٣٧). فيوضحه الجدول الآتي :

---

* أمكن تقسيمه في ضوء سبع فئات :

١) أمي ٢) يقرأ ويكتب ٣) إبتدائية وإعدادية ٤) شهارة متوسطة

٥) شهادة جامعية ٦) ماجستير ٧) دكتوراه

جدول رقم (٣)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري لمستوى

تعليم الأب في مختلف عينات الدراسة

المرحلة الابتدائية				المرحلة الإعدادية				المرحلة الثانوية			
عينة الذكور		عينة الإناث		عينة الذكور		عينة الإناث		عينة الذكور		عينة لإناث	
م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
٣,٣١٠	١,٣٢٣	٣,١٢١	١,٣٠٦	٣,٢٢٠	١,٣٦٣	٣,٠٤٠	١,٧٤١	٣,٣١٣	١,٣٧٦	٣,٤٥٣	١,٤٤٩

وبحساب دلالة الفروق بين هذه العينات، تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور من المراحل العمرية الثلاث، أو بين الإناث من نفس هذه المراحل.

وفيما يختص بالديانة، فقد روعى أن يكون جميع أفراد العينة من المسلمين ـ نظرا لما كشفت عنه الدراسات السابقة في المجال، من وجود فروق في أنساق القيم بين الأفراد الذين ينتمون لديانات مختلفة (أنظر: ١٠٩، ١١٠، ١٩٤).

ب ـ الأدوات المستخدمة ومراحل إعدادها وخصائصها السيكومكترية.

مرت عملية إعداد وتكوين المقاييس المستخدمة في البحث الحالي بمراحل مختلفة، نتناولها فيما يلي:

المرحلة الأولى: الدراسة الاستطلاعية للتراث.

أمكن الاستفادة في تكوين الأدوات من الاطلاع على تراث الدراسات السابقة في المجال: وذلك سواء فيما يتعلق بتحديد المفاهيم الأساسية للدراسة أو أساليب قياسها، والوقوف على مجموعة القيم التي تمثل أهمية في بناء النسق القيمي لدى أفراد كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث موضع اهتمام الدراسة الحالية. ومن أهم هذه الدراسات والمقاييس التي أمكن الاستفادة منها ما يأتي:

بالنسبة للتراث المحلي: أمكن الاستفادة من بعض الدراسات ومنها دراسة القيم

الخاصة لدى المبدعين (٢٥)، ودراسة القيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين (٦٤)، ودراسة العلاقة بين الأنساق القيمية وأساليب التنشئة الاجتماعية (٤٨) والعلاقة بين القيم ومستوى الطموح (٤٦)، ودراسة تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة (٥٢). كما أمكن الاستفادة من المقاييس والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات.

أما فيما يتعلق بالتراث الأجنبي. فقد أمكن الاستفادة من العديد من الدراسات، ومنها على وجه الخصوص: دراسة المفاهيم والقواعد الأخلاقية في مرحلة الطفولة (٢٢٢، ٢١٣، ١٣٩، ١٨٠)، ودراسة «هوكس» لأنماط القيم الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومجموعة الدراسات التي أجراها كل من «روكتش وفيذر» عن التغير في الأنساق القيمية خلال مرحلتي المراهقة والرشد (١٩٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٧) كما أمكن الاستفادة أيضا من دراسة «فلوريان» للبناء العاملي للقيم في مرحلة المراهقة (١١٤). ودراسة كل من «بيتش وسكوبيي» لارتقاء القيم خلال مرحلة المراهقة (٧٧)، وكذلك من المقاييس والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، وخاصة بطارية القيم الشخصية التي أعدها هوكس ومقياس «وودروف»، لدراسة القيم، ومقياس القيم الذي أعده «سكوت» والذي عرضنا له من قبل..

وفي ضوء هذا المسح للدراسات السابقة في المجال تبين أن هناك اتفاقا على مجموعة القيم التي تمثل أهمية في بناء النسق القيمي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي: الإنجاز، والأمانة، والصدق، والدين، والحياة الأسرية.

أما بالنسبة لمرحلة المراهقة، فقد تبين وجود نفس القيم السابقة بالإضافة إلى ظهور قيم جديدة خلال هذه المرحلة، كقيم: الاستقلال، والصداقة، والمسئولية والاعتراف الاجتماعي، والمساواة، والقيمة الجمالية.

وفي ضوء ذلك أمكن تحديد مجموعة القيم التي تمثل النسق القيمي ــ موضع اهتمامنا في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

١ ـ قيمة الإنجاز ٢ ـ قيمة الاستقلال ٣ ـ قيمة الصدق ٤ ـ قيمة الأمانة
٥ ـ قيمة الصداقة ٦ ـ قيمة التدين ٧ ـ قيمة المساواة.

وقد روعى في اختيار هذه القيم الاعتبارات التالية:

أ ـ أن تمثل عناصر أو مكونات أساسية في بناء النسق القيمي لدى أفراد المراحل العمرية الثلاث.

ب ـ أن تتمايز مظاهرها عبر العمر من العيانية إلى التجريد ومن البساطة إلى التعقيد والتركيب.

جـ ـ أن تمثل هذه القيم الجوانب المختلفة للنسق، فهي تتضمن قيما أخلاقية (كالصدق والأمانة)، وقيما دينية (التدين)، وقيما شخصية (كالإنجاز والاستقلال)، وقيما اجتماعية (كالصداقة).

المرحلة الثانية: الدراسة الاستطلاعية الميدانية:

انتهينا في المرحلة السابقة من تحديد القيم الأساسية في المراحل العمرية الثلاث وبقى بعد ذلك ضرورة تحديد مظاهر هذه القيم أو ملامحها كما يفصح عنها الأفراد أنفسهم في هذه المراحل ـ في البيئة المصرية المعاصرة. ولذلك أجرينا دراسة استطلاعية ميدانية تهدف إلى ما يأتي:

١ ـ تحديد مظاهر هذه القيم في المراحل العمرية الثلاث التي تتضمنها الدراسة.

٢ ـ استكشاف قيم جديدة تبدو ذات أهمية في بناء النسق القيمي في الإطار الحضاري المصري.

وقد أجريت هذه الدراسة على عينات من المراحل الثلاث على النحو الآتي:

المرحلة الابتدائية: وتضمنت عينة مكونة من ٤٠ تلميذا وتلميذة من الصفين الرابع والخامس الابتدائي بمدرسة الإمام علي الابتدائية المشتركة. وفي المرحلة الإعدادية، أجريت هذه الدراسة الاستطلاعية بمدرستين: الدقي الإعدادية بنين، على عينة مكونة من ٤٥ طالبا، ومدرسة جمال عبدالناصر الإعدادية بنات، وعددهن

٤٠ طالبة. وفي المرحلة الثانوية، أجريت الدراسة بمدرستين أيضا: السعيدية الثانوية بنين، على عينة مكونة من ٤٥ طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي علمي وأدبي، ومدرسة جمال عبدالناصر الثانوية بنات، على عينة مكونة من ٤٥ طالبة من الصف الثاني الثانوي علمي وأدبي.

وتتلخص إجراءات هذه الدراسة في توجيه مجموعة من الأسئلة المفتوحة إلى أفراد هذه العينة على النحو الآتي:

١ ـ ما الموضوعات أو الأشياء التي تعجبك عند قراءة الكتب والمجلات؟

٢ ـ ما الصفات التي تحب أن تتصف بها أو الصورة التي تحب أن تكون عليها؟

٣ ـ ما الصفات الحسنة التي تعجبك في أصدقائك وما الصفات السيئة التي لا تعجبك؟

٤ ـ ماذا تعمل لكي تنال رضا وإعجاب الآخرين (كأفراد الأسرة أو الزملاء، أو المدرسين)؟

٥ ـ ما الاهتمامات والأنشطة التي تفضل القيام بها؟

٦ ـ ما أهدافك من التعليم والدراسة؟

٧ ـ ما أهدافك وطموحاتك في الحياة بشكل عام؟

وقد أجريت المقابلة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية مع كل تلميذ على حدة وكان الحوار يدور حول الأسئلة السابقة، مع إعطاء التلميذ الفرصة والحرية للتعبير عن نفسه، وتستغرق الجلسة حوالي نصف ساعة. ويتم تسجيل للحديث الذي يجريه الباحث مع التلميذ، أما فيما يتعلق بطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، فكانت توجه إليهم الأسئلة مكتوبة في موقف جمعي، ويطلب منهم كتابة إجاباتهم. وكانت الجلسة تستغرق ساعة تقريبا.

وبعد تحليل مضمون الإجابات التي أمكن الحصول عليها من أفراد هذه العينة (سواء المسجلة أو المكتوبة)، كان من أهم نتائج هذه الدراسة مايأتي:

أ ـ أنها أكدت وجود القيم السبع السابقة لدى أفراد هذه المراحل العمرية .

ب ـ أنها ساعدت في الكشف عن المظاهر الأساسية لهذه القيم ـ بشكل يمكننا من ترجمة هذه المظاهر إلى بنود فرعية . وذلك على النحو الآتي :

(١) قيمة الإنجاز، وتتمثل مظاهرها فيما يلي :

١ ـ المذاكرة وأداء الواجبات المدرسية التي يكلف بها الشخص .

٢ ـ الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق .

٣ ـ النظر إلى النماذج المنجزة على أنها نماذج مثالية .

٤ ـ تفضيل الأعمال الصعبة والشعور بالرضا عندما يؤديها الفرد .

٥ ـ المثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات .

(٢) قيمة الاستقلال، وتشتمل على المظاهر الآتية :

١ ـ حرية التصرف واختيار الحاجات الشخصية دون الاعتماد على مساعدة الآخرين .

٢ ـ حرية التفكير وإتاحة الفرصة لإبداء الرأي وإمكانية نقد أفكار غيرنا وأعماله .

٣ ـ حرية اتخاذ القرار وتحديد المستقبل .

(٣) قيمة الصدق، وتتضمن ما يأتي :

١ ـ الشجاعة في قول الصدق .

٢ ـ معاقبة أصحاب الخبر الكاذب والابتعاد عنهم .

٣ ـ تقدير الأشخاص الذين يتسمون بالصدق وتفضيل التعامل معهم .

٤ ـ السعي نحو معرفة الحقيقة .

(٤) قيمة الأمانة، وتتضمن ما يأتي :

١ ـ المحافظة على الحاجات المادية للآخرين .

٢ ـ التصرف بأمانة ومعاقبة غير الأمناء .

٣ ـ المحافظة على الممتلكات العامة .

٤ ـ الميل إلى تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة .

(٥) قيمة الصداقة، وتشتمل على ما يأتي :

١ ـ الرغبة في العمل مع الأصدقاء والتواجد معهم .

٢ ـ السعادة بصحبة الأصدقاء والنظر إليهم على أنهم وسيلة لمساعدة الفرد .

٣ ـ تقديم المساعدة للأصدقاء والتغاضي عن أخطائهم .

(٦) قيمة التدين، وتتضمن ما يأتي :

١ ـ الاستمتاع بقراءة وسماع ومشاهدة الموضوعات والبرامج الدينية .

٢ ـ الالتزام بأداء الشعائر الدينية .

٣ ـ تفضيل إقامة المشروعات والمسابقات الدينية .

(٧) قيمة المساواة، وتتمثل مظاهرها فيما يأتي :

١ ـ المساواة بين الأفراد فيما يتعلق بجوانب محددة (كحقوقهم من الحاجات المادية مثل الملبس والطعام والمصروف) .

٢ ـ العدالة في إصدار الأحكام .

٣ ـ عدم التفرقة في المعاملة وإعطاء فرص متساوية للجميع .

المرحلة الثالثة : صياغة البنود :

وفي ضوء التصور السابق اتجه اهتمامنا نحو ترجمة هذه المظاهر إلى بنود فرعية تعد بمثابة مقاييس لهذه القيم . وقد مرت عملية صياغة البنود بعدد من الخطوات على النحو الآتي :

الخطوة الأولى : ونتناول فيها مايلي :

أ ـ تحديد اللغة المناسبة لصياغة البنود . وهل ستكون الأدوات في شكل اختبار أو استخبار؟

ب ـ أسلوب القياس الملائم وكيفية الإجابة عن البند وحساب الدرجة .

أ ـ الصياغة اللغوية للبنود:

نظرا لأن عينة الدراسة الحالية تشتمل على أفراد يمثلون ثلاث مراحل عمرية مختلفة، فقد تبين ضرورة إعداد البنود وصياغتها بما يتناسب وكل مرحلة، وأن تدور موضوعات التقويم حول جوانب محددة يدركها ويخبرها الأفراد في جميع هذه المراحل (٢٣٩) وعلى هذا الأساس تم إعداد صورتين أو نسختين متماثلتين من الأدوات على النحو الآتي:

النسخة الأولى: (الاختبار)، وتختص بتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة، (تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي). وتمت صياغتها باللغة العامية البسيطةوتقدم في شكل اختبار لأن هناك صعوبة في القراءة وعدم دقة الاستجابة من جانب المرحلة عند تقديم الأدوات في شكل استخبار.

النسخة الثانية: (الاستخبار) وتختص بطلاب مرحلتي المراهقة المبكرة والمتأخرة (طلاب الصف الثاني الإعدادي والصف الثاني الثانوي) وتمت صياغتها باللغة العربية البسيطة وتقدم في شكل استخبار حيث يسمح المستوى التعليمي لطلاب هاتين المرحلتني بضمان دقة الاستجابة على البنود. هذا وقد روعى في إعداد النسختين التماثل في صياغة البند، حيث يعطي نفس المعنى لدى أفراد العينة من المراحل العمرية الثلاث(*)

ب ـ أسلوب القياس وكيفية الاستجابة على البند وحساب الدرجة:

سبق أن عرضنا في الفصل الثالث من الدراسة لأساليب قياس القيم، وتتلخص في نوعين:

الأول: حيث تقدم مجموعة من البدائل، ويطلب من المفحوص اختيار أحدها.

الثاني: ويقوم على مجرد ترتيب الفرد للبدائل المقدمة له. وفي ضوء تعريفنا السابق

---

* وتم التأكد من تماثل معنى البند في النسختين بالرجوع إلى مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم النفسية.

للقيم، سوف نستخدم الأسلوب الأول في القياس، حيث يحتوي كل بند على بديلين فقط، وليس ثلاثة أو أكثر لسبب رئيس هو الحرص على ضمان فهم واستيعاب البند، ودقة الاستجابة عليه من جانب أفراد العينة، وخصوصا تلاميذ المرحلة الابتدائية، (٢٤٠) ويسير أحد هذين البديلين في اتجاه القيمة موضع القياس، ويسير الثاني في اتجاه آخر.

فإذا اختار المفحوص البديل الذي يسير في اتجاه القيمة يحصل على الدرجة كاملة (درجتين)، أما إذا اختار البديل الذي يسير في الاتجاه الآخر فيحصل على نصف الدرجة (درجة واحدة). فعلى سبيل المثال، عندما يجيب المفحوص عن أحد بنود قيمة الإنجاز، الذي يتحدد على النحو الآتي:

أفضل:

أ ـ عمل الواجبات التي تطلب مني.

ب ـ زيارة الأقارب والاطمئنان عليهم.

فإذا اختار المفحوص البديل الأول «أ»، الذي يسير في اتجاه القيمة يحصل على درجتين، وإذا اختار المفحوص البديل الثاني «ب» الذي لا يتمشى مع القيمة فيحصل على درجة واحدة. وعلى هذا النحو يمكن أن يحصل المفحوص بالنسبة لكل قيمة على الدرجات التالية:

١ ـ درجة على كل بند من البنود الفرعية.

٢ ـ درجة على كل مكون أو مظهر من المظاهر الخاصة بالقيمة (هي مجموع درجاته على البنود الفرعية الخاصة بالمظهر).

٣ ـ درجة كلية للقيمة.

الخطوة الثانية: صياغة البنود:

وبعد الانتهاء من تحديد كل من اللغة الملائمة لصياغة البنود، وأسلوب القياس أمكن إعداد البنود الخاصة بكل قيمة ـ في ضوء ما تشتمل عليه من مظاهر على النحو الآتي:

جدول رقم (٣)
المظاهر الخاصة بكل قيمة والبنود التي تقيسها

القيمة	عدد البنود	مظاهرها
الإنجاز	١٧	١ ـ المذاكرة وأداء الواجبات المدرسية التي يكلف بها الشخص. ٢ ـ الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق. ٣ ـ النظر إلى النماذج المنجزة على أنها نماذج مثالية. ٤ ـ تفضيل الأعمال الصعبة والشعور بالرضا عندما يؤديها الفرد. ٥ ـ المثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات.
الاستقلال	١٣	٦ ـ حرية التصرف واختيار الحاجات الشخصية دون الاعتماد على مساعدة الآخرين ٧ ـ حرية التفكير وإتاحة الفرصة لإبداء الرأي ونقد أفكار غيرنا. ٨ ـ حرية اتخاذ القرارات وتحديد المستقبل.
الصدق	١٢	٩ ـ الشجاعة في قول الصدق. ١٠ ـ معاقبة أصحاب الخبر الكاذب والابتعاد عنهم. ١١ ـ تقدير الأشخاص الذين يتسمون بالصدق وتفضيل التعامل معهم.
الأمانة	١٣	١٢ ـ السعي نحو معرفة الحقيقة. ١٣ ـ المحافظة على الحاجات المادية للآخرين. ١٤ ـ التصرف بأمانة ومعاقبة غير الأمناء. ١٥ ـ المحافظة على الممتلكات العامة. ١٦ ـ الميل إلى تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة.
الصداقة	١٢	١٧ ـ الرغبة في العمل مع الأصدقاء والتواجد معهم. ١٨ ـ السعادة بصحبة الاصدقاء والنظر إليهم على أنهم وسيلة لمساعدة الفرد. ١٩ ـ تقديم المساعدة للأصدقاء والتغاضي عن أخطائهم.
التدين	١٥	٢٠ ـ الاستمتاع بقراءة وسماع ومشاهدة الموضوعات والبرامج الدينية. ٢١ ـ الالتزام بأداء الشعائر الدينية.
المساواة	١٢	٢٢ ـ تفضيل إقامة المشروعات والمسابقات الدينية. ٢٣ ـ المساواة بين الأفراد في الجوانب المادية. ٢٤ ـ العدالة في إصدار الأحكام. ٢٥ ـ عدم التفرقة في المعاملة وإعطاء فرص متساوية للجميع.

وبهذا الشكل يكون المجموع الكلي لبنود القيم السبع ٩٤ بنداً.

الخطوة الثالثة: وتضمنت إجراء دراسة استطلاعية على هذه الأدوات، تهدف إلى ما يأتي:

١ ـ التأكد من فهم البنود وعدم وجود كلمات يصعب فهمها.

٢ ـ تحديد الزمن الذي تستغرقه جلسة التطبيق.

٣ ـ الكشف عن المشاكل التي يمكن أن نواجهها في الدراسة الأساسية.

وكان من نتائج هذه الدراسة مايأتي:

أ ـ أن هناك بعض الكلمات التي يصعب فهمها، وتم حصرها بهدف تغييرها إلى كلمات أيسر يمكن فهمها.

ب ـ أن هناك بعض البدائل الطويلة التي يصعب استيعابها خصوصا من جانب تلاميذ المرحلة الابتدائية.

جـ ـ تبين أن الزمن الذي يستغرقه تطبيق المقاييس السبعة حوالي ساعة تقريبا.

وفي ضوء ذلك أمكن إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض البنود غير الواضحة، حيث تم استبدال الكلمات اليسيرة بالكلمات الصعبة، واختصار البدائل الطويلة، حتى أصبحت بالشكل المقدمة به الأدوات حاليا.

المرحلة الرابعة: تحليل البنود Item analysis

تضمنت هذه المرحلة مايأتي:

أ ـ تقدير الجاذبية الاجتماعية Social desirability للبنود. فقد يرجع اختيار الشخص لبديل معين دون غيره إلى جاذبيته الاجتماعية وليس إلى قيمة يحتكم إليها (٢٠٢). ولذلك تم حساب النسب المئوية للإجابة عن البند، واستبعاد البنود التي تزيد نسبة الإجابة على أحد بديلها عن ٩٠٪ في أي عينة من العينات الثلاث التي اشتملت عليها الدراسة الأساسية: إبتدائي (٢٠٠)، وإعدادي (٣٠٠) وثانوي (٣٠٠).

ب ـ حساب ارتباط البند بالدرجة الكلية للمكون أو المظهر الخاص به . واستبعدت البنود التي لا ترتبط ارتباطا جوهريا في أي عينة من العينات الثلاث السابقة . وذلك بهدف التأكد من تجانس البند في قياسه للمكون أو المظهر الذي أعد لقياسه .

وفي ضوء ذلك يصبح عدد البنود المحذوفة ١٣ بندا، ويتبقى ٨١ بندا، اشتملت عليها الصورة النهائية للمقاييس الخاصة بالقيم السبع ، والتي أجريت عليها التحليلات الإحصائية الأساسية للدراسة ، وهي على النحو الآتي:

جدول رقم (٤)

يوضح الصورة النهائية لمقاييس القيم والبنود التي تقيسها

القيمة	عدد البنود	مظاهرها
الإنجاز	١٦	١ ـ المذاكرة وأداء الواجبات المدرسية التي يكلف بها الشخص. ٢ ـ الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق. ٣ ـ النظر إلى النماذج المنجزة على أنها نماذج مثالية. ٤ ـ تفضيل الأعمال الصعبة والشعور بالرضا عندما يؤديها الفرد. ٥ ـ المثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات.
الاستقلال	١١	٦ ـ حرية التصرف واختيار الحاجات الشخصية دون الاعتماد على الآخرين ٧ ـ حرية التفكير واتاحة الفرصة لابداء الرأي ونقد أفكار غيرنا ٨ ـ حرية اتخاذ القرارات وتحديد المستقبل.
الصدق	١٢	٩ ـ الشجاعة في قول الصدق. ١٠ ـ معاقبة أصحاب الخبر الكاذب والابتعاد عنهم. ١١ ـ تقدير الأشخاص الذين يتسمون بالصدق وتفضيل التعامل معهم. ١٢ ـ السعي نحو معرفة الحقيقة.
الأمانة	٩	١٣ ـ التصرف بأمانة ومعاقبة غير الأمناء. ١٤ ـ المحافظة على الممتلكات العامة. ١٥ ـ الميل إلى تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة.
الصداقة	١١	١٦ ـ الرغبة في العمل مع الأصدقاء والتواجد معهم. ١٧ ـ السعادة بصحبة الأصدقاء والنظر إليهم على أنهم وسيلة لمساعدة الفرد. ١٨ ـ تقديم المساعدة للأصدقاء والتغاضي عن أخطائهم.
التدين	١٢	١٩ ـ الاستمتاع بقراءة وسماع ومشاهدة الموضوعات والبرامج الدينية. ٢٠ ـ الالتزام بأداء الشعائر الدينية. ٢١ ـ تفضيل إقامة المشروعات والمسابقات الدينية.
المساواة	١٠	٢٢ ـ المساواة بين الأفراد في الجوانب المادية. ٢٣ ـ العدالة في إصدار الأحكام. ٢٤ ـ عدم التفرقة في المعاملة وإعطاء فرص متساوية للجميع.

المرحلة الخامسة والاخيرة: وتضمنت مدى توافر الشروط السيكومترية الاساسية في إعداد الأدوات كالثبات والصدق

حـ ـ ظروف التطبيق :

بدأت إجراءات تطبيق الدراسة الحالية في سبتمبر ١٩٨٦ ، وانتهت في آوخر شهر ديسمبر من نفس العام . وكان التطبيق بالنسبة لأطفال المرحلة الابتدائية يتم بشكل فردي مع كل طفل في مكان خاص داخل المدرسة . غالبا في مكتبة المدرسة ، حيث يقوم الباحث بقراءة كل بند من البنود على المفحوص وتسجيل إجابته في الحال . وتستغرق الجلسة حوالي ٤٥ دقيقة . أما فيما يتعلق بالمرحلتين الإعدادية والثانوية ، فكان التطبيق يتم بشكل جماعي داخل حجرة الدراسة . ويتراوح عدد الطلاب في الجلسة ما بين ٣٠ ، و ٤٠ طالبا . وتستغرق ساعة تقريبا . وقد تضمن التمهيد لعملية تقديم الأدوات الإشارة إلى أهداف البحث وطريقة الإجابة على البند والتأكد من فهم أفراد العينة لذلك .

د ـ خطة التحليلات الإحصائية :

واشتملت على حساب معاملات الارتباط المستقيم (بيرسون) ، وإجراء التحليل العاملي لتحديد العوامل الأساسية التي ينتظمها نسق القيم عبر العمر . وذلك سواء فيما يتعلق بالدرجات الكلية على مقاييس القيم السبعة ، أو درجات المكونات الفرعية لهذه القيم السبع (وعددها ٢٤ مكونا) في كل عينة من عينات الدراسة .

ثالثا : أبعاد ومظاهر ارتقاء نسق القيم كما تكشف عنه نتائج الدراسة الميدانية :

انتهينا فيما سبق من عرض تفاصيل الدراسة الحالية من حيث الإطار النظري ، والمنهج ، والإجراءات المستخدمة . ونحاول في هذا الجزء تحديد أهم النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة ، ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها بهدف بيان الملامح والأبعاد الأساسية لارتقاء نسق القيم . وذلك في ضوء النقاط التالية :

١ ـ ربط النتائج التي حصلنا عليها بنتائج الدراسات السابقة في المجال .

٢ ـ ربط هذه النتائج بالتصورات والإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم ، والتي سبق أن عرضنا لها في الفصل السابق .

٣ ـ ما يمكن أن تضيفه الدراسة الحالية من نتائج تمثل إسهاماً في المجال .

١ ـ نتائج الدراسة الحالية وعلاقتها بنتائج الدراسات السابقة :

ونحاول في هذا الجزء المقارنة بين نتائج البحث الحالي ونتائج البحوث السابقة التي تناولت موضوع ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. وذلك على النحو التالي :

القسم الأول : عوامل ارتقاء نسق القيم :

كشفت نتائج التحليلات عن تميز البناء العاملي للقيم في مرحلة الطفولة المتأخرة عن مرحلتي المراهقة (سواء المبكرة أو المتأخرة).

ففي مرحلة الطفولة المتأخرة. ينتظم البناء القيمي لدى كل من الذكور أو الإناث) حول ثلاثة عوامل :

١ ـ النسق القيمي العام.

٢ ـ التوجه نحو الاستقلال ـ مقابل التوجه نحو إقامة علاقة مع الآخرين.

٣ ـ القيم الأخلاقية ، أو التوجه الأخلاقي.

أما في مرحلتي المراهقة (المبكرة أو المتأخرة)، فينتظم البناء القيمي حول عاملين رئيسين :

١ ـ النسق القيمي العام .

٢ ـ التوجه نحو الاستقلال ـ مقابل التوجه نحو الآخرين.

وفيما يتعلق بالعامل الأول : النسق القيمي العام. فهو أقوى بروزا ووضوحا في مرحلتي المراهقة عنه في مرحلة الطفولة. وذلك في ضوء حقيقتين : الارتفاع النسبي لنسبة التباين التي يستوعبها هذا العامل في فترتي المراهقة عنها في فترة الطفولة ، والارتفاع النسبي أيضا لارتباطات المتغيرات بهذا العامل في المراهقة عنها في الطفولة. ويشير ذلك إلى أن نسق القيم يتجه نحو مزيد من التكامل والعمومية عبر العمر.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أوضحته نتائج الدراسات السابقة، من أنه في المراحل العمرية المبكرة (الطفولة) تتسم القيم بالبساطة والعيانية. ومع نمو الفرد تصبح هذه القيم أكثر تعقيداً وتركيباً، فتزداد درجة تداخلها وتفاعلها في المواقف الاجتماعية التي يواجهها. فتدريجيا ومن خلال تراكم الخبرات وعمليات النضج يمكن للفرد الربط

بين قيمه ووضعها في إطـار عام أو نسق منظم، تمثل كل قيمة فيه وزنـا نسبيا معينا حسب أهميتهـا بالنسبـة لـه . ويدعم هـذا الرأي مـاتـوصل إليه روكيش في دراستـه للأنماط الارتقـائية للقيم، والتي أظهرت أن معـاملات الارتباط بين القيم تتجـه نحو الارتفاع مع تقدم العمـر. وأشار الباحث إلى أن ذلك يعد مـؤشرا لارتقاء نسق القيم نحو العمومية والشمولية والتداخل بين عناصره (١٩٤).

كما كشفت دراسـة «مـاكيني» لنسق القيم عن ظهـور عـامل للقيم يتضمن القيم الشخصية (كـالإنجاز والسعي نحو التفـوق)، والقيم الاجتماعية (كـالمساواة). وأن هذا العامل يمثل أهمية في المراحل العمرية المتأخرة (كالمراهقة والرشد) عنه في المراحل العمرية المبكرة (١٦١).

ويتسق مع هذه النتائج أيضا ما توصل إليه «حنورة»، من وجود عامل عام للنسق القيمي بين طـلاب الجامعة. ويشتمل هـذا العامـل على قيم: الصداقـة، والأمانـة والنظافة، والصدق، والمسئولية، واحترام الذات، (٣٢).

وفي ضوء ذلـك يتبين أن هناك اتفـاقا بين نتائج البحـث الحالي ونتائج الـدراسات السابقـة على أهمية ظهـور العامل العام للقيـم مع تقدم عمر الفـرد، ونمو معـارفه، وتزايد خبراته.

أما العامل الثاني: والذي أمكن تفسيره على أنـه «التوجه نحو الاستقلال، والتفرد ــ مقابل التـوجه نحـو الآخرين والتفـاعل معهم». فعلى الـرغم من أنه يمثل قـاسما مشتركا بين الأفراد من المراحل العمرية الثلاث ــ فان أهميته تتزايد في مرحلتي المراهقة عن مرحلة الطفولة.

ويتفق هـذا مع ما تـوصل إليـه «فلوريـان»، من أن البناء العـاملي لقيم المراهقين ينتظم حول أربعة عوامـل رئيسة. كان من أهمها عامل التوجه نحـو الآخرين وتقديـم المسـاعدة لهم، وعـامل القيم المرتبطـة بالاستقـلال الشخصي (١١٤). ويقترب من ذلك مـا كشف عنه «فيـذر» في دراستـه للبنـاء العاملي للقيم لـدى المراهقين. والتي أظهرت أن عامل «التـوجه الشخصي ـ مقابل التوجـه الاجتماعي»، يعد من العوامل الهامة التي تنتظم حولها القيم في فترة المراهقة. (١٠٤)

ويؤيد ذلك أيضا ما توصل إليه «سكوت» (٢٠٣)، من أن البناء العاملي للقيم في مرحلتي المراهقة والرشد، ينتظم حول عاملين رئيسين: الأول، نسق التوجه نحو الاستقلال. الثاني، نسق التوجه نحو الآخرين، وهذا ما أشار اليه ريشر في تقسيمه للقيم على أساس التوجه إلى فئتين:

الأولى : القيم المتجهة نحو الذات (كالسعي نحو الاستقلال، والخصوصية، والتفوق).

الثانية : القيم المتجهة نحو الآخرين (كالحياة الأسرية، والعدالة الاجتماعية) (١٨٧).

أما فيما يتعلق بتزايد أهمية هذا العامل الثاني في مرحلتي المراهقة عن مرحلة الطفولة فيتسق مع ما توصل إليه «روكيش»، من أن النمط الارتقائي الخاص «بقيمتي، الاستقلال والمساواة»، تتزايد أهميته في مرحلة المراهقة عن المراحل التالية لها أو السابقة عليها. وأن ذلك يتفق مع طبيعة هذه المرحلة من العمر (١٩٤).

وبوجه عام تشير معظم الدراسات إلى أن الرغبة في الاستقلال الشخصي وتكوين جماعات الأصدقاء تبدأ في الظهور التدريجي خلال مرحلة الطفولة، ثم تتزايد هذه الرغبة فتصل إلى أقصى درجة ممكنة في مرحلة المراهقة. فالمراهق يشعر دائما بحاجته إلى التحرر من سلطة الوالدين بهدف التفرد وإبراز ذاته. وفي نفس الوقت يسعى لتكوين علاقات جديدة مع الأصدقاء والزملاء، تمكنه من التعبير عن نفسه كفرد، وحصوله على التقدير أو الأعتراف الاجتماعي من خلال مشاركته في الأعمال الجماعية. ففترة المراهقة إنما تمثل على حد تعبير «ميوسن وكونجر وكاجن» (١٦٧) شدة الفردية وشدة الاجتماعية. فالمراهق يشعر دائما بحاجته إلى الآخرين من الأصدقاء والزملاء كما أن لديه العديد من الجوانب والأنشطة التي يفضل التفرد فيها.

فالارتقاء الاجتماعي للمراهق يمضي في اتجاهين: أحدهما، نحو قطب الفردية والآخر نحو قطب الاجتماعية وما يتيحه من تجارب التعاطف والمساعدة المتبادلة والتضحية في سبيل الصديق (٤١). وهذا ما أشار إليه إريكسون Erikson في نظريته

للارتقاء النفسي ـ الاجتماعـي، بمرحلة تحديد الهواية أو الذاتية ــ مقابل اضطراب الأدوار، Identity - role confusion، والتي تتميز بها فترة المراهقة (٢٠٧) حيث تنمو عـلاقات المراهقة الاجتماعية في ضـوء مراحل متتاليـة : من مرحلة التوجـه نحو الآخرين. إلى استكشاف التأثـر المتبادل بين الأصدقاء، وتوثيق العـلاقات ثم ثبات هذه العـلاقات بشكل يعكس الانفتاح والثـراء والتلقائيـة في التفاعل بينهـم (٧١). ويمثل الأصدقـاء بالنسبـة للمراهقـة جماعة مرجعيـة، يحتكم إليها في معـرفة مـاهو مفضل أو غير مفضل من أشكال السلـوك، فهناك كما يـرى «ميوسن» حاجـة لدى الأبناء لتكوين الصداقات نظرا لما تتطلبه ظروف الحياة في ظل المجتمعات الحديثة من زيـادة التفاعل واحتيـاج الفرد إلى من يسـاعده على تحديـد هويتـه ومواجهـة بعض المتطلبات الاجتماعية.

أمـا العـامـل الثـالث : فهو التـوجه الأخـلاقي. ويشتمل على القيم الأخـلاقية (كـالصدق والأمـانة). وتميـزت بـه مرحلـة الطفولـة المتأخـرة دون المراحل العمريـة الأخرى. ويعكس ظهوره على هـذا النحو أهمية هذه القيم الأخلاقيـة لدى الأطفال في هذه المرحلـة من العمر، وإمكانيـة تمييزهم بين القيم الأخلاقيـة والقيم الاجتماعية وترجع أهميتها إلى أنها أكثـر جاذبية بالنسبة للأطفـال، فيمكنهم من خلالها الحصول على إعجـاب وتقـدير الآخـرين وكسب ثقتهـم كما أنها تتسم بالبسـاطـة والمبـاشرة، وتشتمل غالبا على شكل من أشكال السلوك، ولا تشير إلى غـاية من غايات الوجود (انظر: ١٧١، ١٠٩).

وبوجه عام تشير نتائج القسم الأول إلى ما يأتي :

١ ـ أن البناء العاملي للقيم عبر المراحل العمرية الثلاث (الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة، المراهقة المتأخرة) ينتظم حول عاملين رئيسين :

الأول : النسق القيمي العام. وهو عامل تتزايد أهميته بتزايد العمر، بشكل يفصح عن اتجاه ارتقاء القيم نحو المزيد من العمومية والشمولية.

الثاني : التوجه نحو الاستقلال ـ مقابل التوجه نحو الآخرين .

٢ ـ كما أوضحت النتائج تميز مرحلة الطفولة المتأخرة بظهور عامل خاص بالقيم الأخلاقية .

٣ ـ لا توجد فروق في البناء العاملي للقيم بين الذكور والأناث داخل كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث .

وقد تبين في ضوء هذه النتائج أن الاكتفاء بتناولنا للقيم بشكلها المجرد (من خلال الدرجات الكلية على هذه القيم) ـ لا يمكننا من الوقوف على الأشكال والمظاهر النوعية التي تتبلور من خلالها هذه القيم عبر العمر. ولذلك اتجه اهتمامنا في المرحلة التالية نحو إجراء التحليلات العاملية لهذه المظاهر أو المكونات الفرعية وذلك بهدف الكشف عن مسار نموها وارتقائها . وهذا ما نتناوله فيما يلي :

القسم الثاني : مظاهر ارتقاء نسق القيم

تركز مناقشتنا في هذا القسم حول مظاهر القيم، وصور التغير التي تطرأ عليها من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى المراهقة ، وذلك في ضوء تناول للنقاط التالية :

١ ـ أوجه التشابه بين العامل موضع التفسير في الفترة المعنية وبين نظائره في المراحل العمرية الأخرى .

٢ ـ جوانب الاختلاف والتغيير في الأنماط العاملية للقيم بين مختلف المراحل العمرية .

٣ ـ المقارنة بين الجنسين (الذكور والإناث) في كل مرحلة عمرية على حدة .

١ ـ أوجه التشابه بين المراحل العمرية الثلاث :

تتمثل أهم جوانب التشابه بين أفراد المراحل العمرية الثلاث في ظهور عامل «الإنجاز في إطار الالتزام بالقيم الأخلاقية» . حيث ترتبط المظاهر النوعية لقيمة الإنجاز (كما تتحدد في الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق، وأداء مايكلف به الفرد من واجبات، والمثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات)مع

المظاهر النوعية لقيمة الصدق (الشجاعة في قول الصدق) ومعاقبة أصحاب الخبر الكاذب، وتقدير الأشخاص الذين يتسمون بالصدق، والسعي نحو الوصول إلى الحقيقة، وقيمة الأمانة (كما تتحدد مظاهرها في التصرف بأمانة ومعاقبة غير الأمناء، والمحافظة على الممتلكات العامة، وتكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه «فيذر»، من وجود عامل للتوجه نحو الإنجاز وتأكيد الذات في ظل مراعاة مشاعر الآخرين والالتزام بالقيم الأخلاقية (١٠٤)

كما تتسق أيضا مع ما كشف عنه «روكيش» في دراسته للبناء القيمي في مرحلتي المراهقة والرشد. والتي أوضحت ظهور عامل «للكفاءة الشخصية، مرتبط بالقيم الأخلاقية والدينية»، عبر المراحل العمرية المختلفة (١٩٤)، فقيمة الإنجاز تمثل أهمية كبيرة في البناء القيمي لدى المراهقين. ويرجع ذلك إلى الضغوط التي يمارسها الآخرون في البيئة المحيطة (كأفراد الأسرة) نحو الأبناء، والدافع نحو التحصيل، وخفض القلق وحل الصراعات وتحقيق الذات، والحصول على التقدير والمكانة في إطار المجتمع الذي ينتمي إليه المراهق. فهناك كما أوضحت نتائج العديد من الدراسات، تدعيم من البيئة لمثل هذا النمط من القيم (٢١٤). فالإنجاز كقيمة يسعى إليها الفرد توجد غالبا في المراحل العمرية المختلفة، مع اختلاف مظاهرها وأشكالها، ودرجة أهميتها من مرحلة لأخرى ـ وهذا ما كشفت عنه نتائج البحث الحالي ـ فعلى الرغم من ظهور هذا العامل في المراحل العمرية الثلاث ــ فإن أهميته تتزايد في مرحلتي المراهقة (المبكرة والمتأخرة) عن مرحلة الطفولة. وذلك بدليل نسبة التباين التي يستوعبها هذا العامل، والتي تتزايد عبر العمر. فكلما تقدم عمر الفرد تزايدت لديه أهمية النظر إلى قيمة الإنجاز ليس فقط على أنها تحقق السعادة الشخصية بالنسبة له ـ ولكن على أنها وسيلة لتقدم المجتمع ـ فهي لم تعد قيمة وسيلية بالنسبة للفرد ولكن قيمة غائية يسعى إليها (١٩٨) وهذا ما أشار إليه بعضهم بما يسمى «تعلق القيمة» Relevance of value أي تزايد أهميتها أو كفاءتها في تحقيق العديد من الوظائف بالنسبة للفرد. تساعده على تحقيق ذاته وتوافقه الاجتماعي (١٨٧).

٢ ـ أوجه الاختلاف بين المراحل العمرية الثلاث :

أما فيما يتعلق بجوانب الاختلاف بين المراحل العمرية . فنعرض لها على النحو الآتي :

١ ـ أوضحت نتائج التحليلات أن هناك تناقصا في عدد العوامل المستخلصة مع تزايد العمر. فبالنسبة لعينات الذكور، أمكن استخلاص خمسة عوامل في مرحلة الطفولة المتأخرة، وثلاثة عوامل في كل من مرحلتي المراهقة. وفيما يتعلق بعينات الإناث، أمكن استخلاص خمسة عوامل أيضاً في مرحلة الطفولة المتأخرة، وأربعة عوامل في كل من مرحلتي المراهقة.

ويشير ذلك إلى حقيقة مؤداها أن ارتقاء نسق القيم يتجه نحو المزيد من التكامل والتداخل عبر العمر. فقد تميزت مرحلة المراهقة (المبكرة أو المتأخرة) ـ عن مرحلة الطفولة بظهور عامل عام للنسق القيمي، يستوعب معظم المظاهر الفرعية للقيم (الإنجاز، والمساواة، والصدق، والأمانة، والصداقة). وتشتمل هذه النتيجة على عدد من المعاني والدلالات الهامة :

أ ـ فهي تتسق مع حقائق النمو والارتقاء عموما. والتي تشير إلى أن ارتقاء الوظائف وأشكال السلوك يكون غالبا في اتجاه مزيد من التمايز والتداخل. حيث يتجه نمو الفرد من وظائف غير متمايزة إلى وظائف أكثر تحدداً وتمايزاً. ثم تدخل هذه الوظائف المتمايزة في علاقات مع غيرها من جوانب السلوك مكونة وحدات جديدة فالقيم التي يتعلمها الفرد ويتبناها إنما تنتظم في نسق يقوم على منطق الأولويات. ويرتبط مستوى ارتقاء هذا النسق بعدد من المتغيرات، كالعمر، والبناء البيولوجي، والظروف الحضارية والثقافية التي يعيش فيها، والمشجعة على تبني قيم معينة وتقلص نقيضها فهو يتعلم من خلالها ماهو مفضل أو غير مفضل من أشكال السلوك.

ب ـ كما تلتقي هذه النتيجة مع ما أشار إليه «كاتون» بحيز القيم والذي يختلف فيما يتضمنه من قيم من عمر لآخر، ومن مجتمع لآخر. فكلما تزايد عمر الفرد تزايد عدد القيم التي يشتمل عليها هذا الحيز أو المجال القيمي. ويبدو أن الأطفال في

المرحلة العمريـة المبكرة (٨٦) لا يملكون العمليات العقلية الـلازمة لربط الجزء بالكل. وبالتالي يختفي ظهور ما نسميه بالعامل العام للنسق القيمي في هذه المراحل العمرية.

حـ ـ كما تتسق هذه النتيجة أيضا مع ما أشار إليه «اوبنهايم» في إطار تناوله لارتقاء شخصيـة الفرد. والـذي توصل من خـلالـه إلى أنه كلما نما الفـرد وتزايـدت معارفـة وخبراته، كانت قيمه أكثر تجريدا وانتظاما (١٧٢).

٢ ـــ كشفت النتـائج أيضـا عن ظهور عـامل «للسعي نحـو الإنجـاز من خـلال التعاون مع الأصـدقاء»، في مـرحلة الطفولـة المتأخرة أمـا في مرحلتي المراهقـة (سواء المبكرة أم المتأخـرة) فقد أوضحت النتائج ظهـور عامل السعي نحـو الإنجاز في ظل مناخ يتسم بالتفرد والاستقلال».

ويشير ذلك إلى وجود تغير في أنماط القيم التي يتبنـاها الفرد عبر المراحل العمـرية المختلفة. وذلك من خلال إعادة توزيع الفـرد لهذه القيم وتقديره لها في ضوء ما تمثله من أهميـة بالنسبـة له (١٨٧). فعلى حين تمثل قيمـة الإنجاز أهميـة كبيرة في المراحل الثلاث إلا أنها ترتبط بالتعاون مع الأصدقاء في فترة الطفولة، وبالتفرد والاستقلال في فترة المراهقة فالأطفال في المراحل العمرية المبكرة لا يمكنهم الإنجاز دون الاعتماد على مساعـدة الآخرين وأنـه مع نمو الفـرد يصبح أكثـر اعتمادا على نفسه. ولذلـك فهو يسعى إلى الإنجاز والعمل مستقلا عن الآخرين. فقد أوضح «فلافل وهل» أن هناك ارتباطاً بين الإنجاز والمجاراة في مرحلة الطفولة، وبالاستقلال والخصوصية في مرحلة المراهقة (١١٣).

ويـوجـــه عـام تنتظم القيم حـول بعـــدين رئيسين: الأول، نسق التـوجـــه نحـو الاستقـلال، والإنجاز والإبـداع). الثاني، نسق التـوجـه نحو الـداخل (ويتضمن المهـارات الاجتماعيـة، والحصـــول على المركـــز أو المكـــانـــة، والتـــدين، وضبط النفس)(أنظر: ٢٠٣).

كما تبين أن النمط الخاص بالقيم التي تدور حـول تحقيق الذات (كالإنجاز وتحمل

المسئولية) يعد من أكثر الأنماط الارتقائية التي تتميز بها مرحلة المراهقة.

٣ ـ تميزت مرحلة الطفولة المتأخرة عن المراحل العمرية التالية لها، بظهور عامل «للاقتداء بالنماذج المثالية من الأشخاص». فقد أوضحت النتائج أن أطفال هذه المرحلة العمرية يفضلون المذاكرة وأداء الواجبات المطلوبة منهم في إطار الاقتداء بالنماذج المنجزة والأمنية والصادقة من الأشخاص.

ويعكس هذا العامل دور المحاكاة في تعلم الطفل للقيم والمعايير السائدة في مجتمعه فاختيار الشخص للنموذج أو القدوة لا يتم بشكل عشوائي، ولكنه يختار النموذج الملائم الذي يساعده على حل مشكلاته وتحقيق أهدافه (٢٠٦) ويتسق ذلك مع ماكشفت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، من أن الدافع إلى الاقتداء بالآخرين في المراحل العمرية المبكرة إنما يتمثل في الحصول على المكافأة المباشرة، والتقدير أو الثناء من قبل الآخرين (٢٣٨ , ٢٢٩) كما أشار «باندورا وولتر» إلى أن عملية اكتساب الفرد لقيمه ومعاييره إنما تتم من خلال التعليم بالملاحظة أو المشاهدة للنماذج السلوكية. كما تبين أيضا أهمية المنبهات والتدعيمات الخارجية بالنسبة للأطفال، وأنها مجرد أمثلة للتدعيم االذاتي.

وبوجه عام يكشف ظهور هذا العامل في هذه المرحلة العمرية عن دور القدوة أو النموذج في تكوين قيم الأطفال. فقد أمكن لكل من «بندورا ودونالد»، تغيير الأحكام الأخلاقية لدى مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٥، ١١ سنة. وذلك من خلال وسائل التدعيم والتعلم من نموذج اجتماعي (٧٥).

٤ ـــ كما أوضحت نتائج البحث الحالى أيضا تميز مرحلة الطفولة بظهور عامل «التوجه نحو الاستقلال مع الالتزام بالقيم الأخلاقية». في حين تميزت مرحلتا المراهقة (سواء المبكرة أم المتأخرة)، بظهور عامل «التوجه نحو الاستقلال مقابل التوجه نحو الآخرين وإقامة علاقة معهم».

وارتباط الرغبة في الاستقلال بالالتزام بالقيم الأخلاقية في مرحلة الطفولة إنما يتسق مع ما أطلق عليه بياجيه (١٨٠) بالاستقلال الأخلاقي moral autonony، الذي يبزغ على المستوى الشخصي في الفترة ما بين ٧، ١٢ سنة. أما فيما يتعلق بارتباط

الرغبة في الاستقلال بالتوجه نحو الآخرين وتكوين الصداقات فيكشف ـ كما سبق أن أشرنا في مناقشة نتائج القسم الأول ـ عن نمو قطب الفردية ـ الاجتماعية لدى المراهق. فهو يشعر بالرغبة في الاستقلال بعيدا عن الأسرة. وفي نفس الوقت نجده يميل للانضمام إلى جماعات الأصدقاء، والرغبة في العمل معهم، وتقديم المساعدة لهم. ففترة المراهقة كما يرى البعض تعد بمثابة مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، فالمراهق يعيش غالبا بين عالمين: عالم الأطفال وعالم الراشدين. ونتيجة لذلك فهو يواجه بالعديد من التغيرات النفسية والاجتماعية، ونمو حاجاته وتحديد هويته (١٦٧)

٣ ـ المقارنة بين الذكور والإناث في كل مرحلة من المراحل العمرية الثلاث:

أظهرت نتائج الدراسة الراهنة أن جوانب الاختلاف بين الجنسين في الأنماط العاملية للقيم تتمثل في ثلاثة مظاهر:

١ ـ تتسم عوامل الذكور ـ وبخاصة في مرحلتي المراهقة ـ بأنها أكثر عمومية وشمولية من عوامل الإناث. فقد كشفت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية عن ثلاثة عوامل لدى الذكور في كل من مرحلتي المراهقة ـ مقابل أربعة عوامل لدى الإناث من نفس هاتين المرحلتين. وهي نتيجة لا نجد في التراث ما يبررها أو يفسرها، إلا أنه يمكن أن نرجع ذلك إلى احتمالين:

الأول: اختلاف طبيعة النسق القيمى لدى الجنسين، والأبعاد التي ينتظم حولها فهو أكثر تفصيلا لدى الإناث.

الثاني: أن نمو وارتقاء النسق القيمي يسير بمعدلات تختلف من جنس لآخر. ونحن أقرب في المرحلة الحالية إلى الاحتمال الأول، الذي يشير إلى اختلاف الأنساق القيمية لدى الجنسين. وذلك لأن هناك ما يدعمه من نتائج البحث الحالي كما سيتضح فيما يلي:

٢ ـ تميزت الإناث عن الذكور في المراحل العمرية الثلاث، بظهور عامل «للتوجه

الديني» ويدعم هـذه النتيجة ما كشفت عنه دراسة تـرهون وآخرين، لنسق القيم في فترة المراهقة (٢٢٤)، والتي أوضحت تميز الإناث عن الذكور بظهور عامل يشتمل على القيم الأخلاقية والـدينية. فالتوجه الديني يمثل وزنـا أكبر لدى عينات الإناث ــ عنه لدى عينـات الذكور في هـذه المرحلة من العمـر (انظر: ١٨٨). فمن المجالات التي تمثل أهمية كبيرة في حياة الطالبة المصرية في هذه المرحلة العمرية، مجال القيم الأخـلاقية (كـالصدق والأمـانة) والقيم الـدينية (كـالمعتقدات الـدينية، وأداء الشعائر الدينية)(٣٠).

وبوجـه عام فالرجـال أكثر توجهـا نحو القيم المادية، والإنجاز، وأكثـر بحثا عن المتعة ــ في حين أن النساء أكثـر توجهـا نحو القيم الـدينية، والسعـادة الشخصية، وتقدير الذات والتناسق الداخلي أو الحياة الخالية من الصراع.

ويرجع اهتمام الإنـاث بالقيم الأخلاقية والـدينية عن الذكور الى عـدد من العوامل من أهمها ما يأتي:

أ ـ أن الإناث أكثر شعورا بالـذنب عند ارتكاب الخطأ من الذكور ويسلكن بشكل أخلاقي بدرجة أكبر من الذكور ـ حتى في غياب الأوامر أو الضوابط.

ب ــ كما أرجع البعض اهتمام الإناث بـالقيم الـدينيـة (كما تتمثل في الذهـاب إلى أمـاكن العبادة، والانتظـام في أداء الشعائر، وقـراءة الكتب الـدينية) ــ إلى أنهن أقل تسلطية من الذكور (أنظر: ٧٢، ١٢٩).

جـ ـ يحتمل أيضاً أن يرجع ذلك إلى ظروف البيئة والتنشئة الاجتماعية التي تغالى من شأن هذه القيم بالنسبة للفتيات، فتزيد من أهميتها لديهن.

٣ ـ كما أظهرت نتائج البحث الحالي أن الذكور أكثر توجها نحو الاستقلال والتفرد في حين أن الاناث أكثـر توجهـا نحو التفاعل مع الأصـدقاء ـ وبخـاصة في مـرحلة المراهقة وتشير معظم الدراسـات التي أجريت في المجال إلى أهمية التـوجه الاستقلالي لدى الذكـور ـ مقابل التوجـه نحو القيم الاجتماعية لدى الإنـاث. فهناك اهتمام من جانب الإناث منذ طفـولتهن بالأشخاص الآخرين وحاجاتهن الشـديدة إلى تكوين

علاقات حميمة، وإحجامهن عن الدخول في مواقف تملى عليهن ضرورة التنافس، ورغبتهن في السلوك بمحددات الجاذبية الاجتماعية، وسعيهن إلى مجاراة الأعراف الاجتماعية، وامتثالهن لتوجهات المنشئين المختلفين، وتوجههن كثيرا نحو القيم الاجتماعية والجمالية، والدينية، وقليلا نحو القيم السياسية أو الاقتصادية أو النظرية (٢٧؛ ٢٨).

ويتسق ذلك مع ما أوضحه «د. سويف»، في مجال دراسته للصداقة (٤١) من أن المراهقين أقل اندماجا في صداقاتهم من المراهقات. فنسبة كبيرة من الفتيان أبدوا تحفظا فيما يتعلق بالإفضاء بأسرارهم إلى أصدقائهم. في حين أنه ندر بين الفتيات أن وجدت تلك التي كانت تبدي تحفظا في هذا الصدد. فمعظمهن يعترفن بالتصريح بجميع أسرارهن لصديقاتهن.

ويرجع الاهتمام المتزايد لدى الذكور بالتوجه نحو الاستقلال، واهتمام الإناث بالتوجه نحو إقامة علاقة مع الآخرين إلى اختلاف ظروف التنشئة الاجتماعية للجنسين فالآباء أكثر تشجيعا لإبنائهم الذكور عن الإناث، على السلوك الاستقلالي (١٠) فهناك كما يقول «جوليان» نوع من التنميط الاجتماعي لدور كل جنس ومايتوقع منه. كما قد يرجع ذلك إلى اختلاف مفهوم الذات لدى الجنسين. فمفهوم الذكور لذواتهم يتضمن: (الاستقلال، والتفرد، والسيطرة، والنشاط، والعدوانية) ـ في حين أن مفهوم الإناث لذواتهن يشتمل على: (الاعتماد، والخضوع، والتسامح، والمجاراة) (٢٨). وبوجه عام يشير تراث الدراسات حول جوانب التشابه والاختلاف بين الجنسين إلى أن الإناث أكثر اجتماعية وأكثر قابلية للإيحاء من الذكور.

وبهذا نكون قد انتهينا من مناقشة القسم الثاني من نتائج الدراسة الميدانية. حيث تناولنا في البداية أوجه التشابه في الأنماط العاملية للقيم بين المراحل العمرية الثلاث. كما عرضنا لجوانب الاختلاف بين هذه المراحل. ثم تناولنا بعد ذلك أوجه التشابه والاختلاف بين الجنسين في كل مرحلة عمرية على حدة.

ونحاول فيما يلي ربط نتائج الدراسة بالإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم.

٣ ـ نتـائج الدراسة الميـدانية في علاقتها بـالإطارات النظريـة المفسرة لارتقاء القيم :

يتفق معظم السـباحثين على أن الاتجاه العـام للنمو والارتقـاء في مختلف السمات أو الوظائف أو القدرات هو تغايرهـا عن بعضها بعضا بتقدم العمر. وان هذا التمايز يمضي في اتجاهه قـدماً حتـى اكتمال نضوج الكـائن وبلوغ الـوظيفة المعينـة أو القدرة المعينة نوع التخصص المقدر لها ودعم استقـلالها النسبي عن غيرها من الوظائف وإذا كان الشكل العام لارتقـاء القدرات أو الوظائف هو التمايز والتخصص بتـزايد العمر (أنظر : ٣٣؛٢٦؛٤١)، فـان الأمر ليس كـذلك بالنسبـة لارتقاء القيم. فـالمنظور الارتقائي لنسق القيم كما أوضحت نتـائج الدراسـة الراهنةإنما يمضي في اتجاهـه نحو المزيد من التداخل والتكامل عبر العمر. وأحـد مؤشرات هذا التداخل والتكامل هو تزايد الارتباطات الدالة بين القيم وبعضها بعضا من مرحلة الطفولة إلى نهاية المراهقة. كما أن هناك مؤشرين آخرين يمدنا بهما أسلوب التحليل العاملي، وهما :

أ ـ تزايد إسهـام العامل العام ـ مقاسا بالنسبـة المئوية من التباين الكلي للمتغيرات التي يفسرها ـ وذلك عبر المراحل العمرية الثلاث.

ب ـ تداخل القيم مع بعضها بعضا في عوامل أكثر عمومية وشمولية للعناصر التي تتضمنها بتقديم العمر.

وهـذا لا يعني وجود تعـارض بين ما تـوصلت إليـه الدراسـات التي تمت في مجال القدرات المعـرفية، وبين ما كشفت عنه نتـائج الدراسة الحاليـة من اتجاه ارتقاء نسق القيم نحو المزيد من التركيب أو التعقيد والعمومية عبر العمر. «ولكن يشير ذلك إلى أنهما يكمل بعضهما الآخـر، فـالمزيد مـن النضج المعرفي أو العقلي ـــ المؤدي إلى تمايـز القدرات ـــ يعد من أهم العـوامل المحددة أو المسـؤولة عن التركيب والتعقيـد في بنية النسق القيمى مع تزايد عمر الفرد.

فارتقاء نسق القيم كما أوضحت الـدراسة الميدانية يمضي في اتجاهـه من العيانية إلى التجـريـد ومن الفـرديـة إلى الاجتماعيـة ومـن البسـاطـة إلى التعقيـد والتركيب ومن

الخصوصية إلى العمومية .

ويتفق ارتقاء نسق القيم من العيانية إلى التجريد مع تقسيم «هارفي» للأنساق القيمية في إطار تناوله للمعتقدات ـ إلى أربعة أنماط ، تمتد على متصل يمثل قطبه الأول العيانية وقطبه الآخر التجريد : النمط الأول وهو أكثر الأنماط عيانية ، حيث يتسم البناء المعرفي للفرد بقلة التمايز وضعف التكامل .

أما النمطان الثاني والثالث ، فهما يمثلان موضعين على متصل العيانية ـ التجريد أي بين النمط الأول والرابع .

أما النمط الرابع ، فيتسم بالتجريد والتمايز الواضح والتكامل بين عناصره أو أجزائه (أنظر: ٢٥ , ١٢٤) .

ويشير تصور «هارفي» للأنساق القيمية إلى أن هناك علاقة بين قيم الفرد، وبين معارفه أو قدراته . فالالتقاء بين القدرات المعرفية والتوجهات القيمية ـ فيما يرى «د . حسين» ، هو أمر يفرضه منطق الصيغة التفاعلية بين جوانب بناء الفرد النفسي (٢٥) .

أما فيما يتعلق بارتقاء القيم من الفردية إلى الاجتماعية . فيتسق ذلك مع ما أوضحه «أوزيبل» Ausbel من أن ارتقاء القيم يتمثل في مظهرين اساسين :

الأول : حيث تتسم قيم الفرد في المراحل العمرية المبكرة بالذاتية أو الشخصية .

الثاني : ويشتمل على ظهور القيم الاجتماعية حيث يصبح الفرد أكثر وعيا بحاجات ومشاعر الآخرين ، وأكثر قدرة على أخذ وجهات نظر الآخرين في الاعتبار. فعلى سبيل المثال يتغير عدم قبول الطفل للسرقة من مجرد الخوف من العقاب إلى النظر إليها على أنها تسبب ضررا بالنسبة للآخرين (٧٤) .

كما يتفق ذلك مع تصور «ماسلو» في الارتقاء السيكولوجي للحاجات ، على أنها تنتظم في ضوء مستويات ثلاثة : تبدأ من الحاجات الشخصية ثم الحاجات الاجتماعية ثم الحاجات العقلية والمعرفية وتحقيق الذات (١٥٦) .
ويتسق ذلك أيضا مع ما توصل إليه «بنجتسون» (٧٨) ، من أن القيم تمضي في

ارتقائها من الفردية والخصوصية إلى الاجتماعية والعمومية. وهذا ما كشف عنه «د. حسين» في دراسته للقيم الخاصة لدى المبدعين. فقد توصل من خلال استقرائه لحياة المبدعين إلى أن الفرد المبدع تتشكل لديه قيمة الإصلاح على مراحل ثلاث هي: مرحلة إظهار وبروز الاهتمامات ثم مرحلة البحث عن الذات(٢٥).

كما أوضح نورمان بول (٨٣)، أن ارتقاء القيم الأخلاقية يمر بأربع مراحل:

الاولى: وهي مرحلة ما قبل الأخلاق Anomy.

الثانية: وهي مرحلة التبعية Heteronomy والخضوع لأوامر وتعليمات الآخرين (كالأبوين)، وذلك تجنبا لرفضهم أو كراهيتهم له.

الثالثة: وهي مرحلة الاجتماعية Socionomy. حيث يكون سلوك الفرد محكوما بمعايير الجماعة.

الرابعة: وتتمثل في السعي نحو الاستقلال Autonomy والتوجه الذاتي أو الداخلي.

كان هذا فيما يتعلق بارتقاء نسق القيم من الفردية إلى الاجتماعية. أما فيما يختص بارتقاء نسق القيم من البساطة إلى التعقيد والتركيب فيتسق مع منظور «ردروف» في تناوله للقيم على أنها تمتد من القيم الوسيلية، التي تتسم بالبساطة والمباشرة إلى القيم الغائية التي تتعلق بالأهداف والمثل العليا (٢٣٦). كما يتفق ذلك أيضا مع منظور «روكيش» في ارتقاء القيم، حيث تزايد عدد القيم التي يتبناها الفرد مع تزايد عمره، وبالتالي يتغير شكل أو تجمعات نسق القيم لديه. فبعد أن يكتسب الفرد قيمة معينة يحدث لها نوع من التكامل في إطار عام هو «نسق المعتقدات الكلى»، والذي يتصف بالتفاعل بين عناصره، والممثلة في الاتجاهات والقيم الوسيلية والقيم الغائية (١٩٤).

أما بالنسبة لارتقاء نسق القيم من الخصوصية إلى العمومية فيتسق مع تصور «نيوكمب» حيث يشير إلى وجود مستويات متدرجة تبدأ من البواعث، ثم الدوافع يليها الاتجاهات وفي النهاية توجد القيم (١٦٩). وكذلك مع تصور «أيزنك» الذي

يبين فيه أن نسق قيم الفرد عبارة عن وحدة مركبة نتيجة تراكم الخبرات والمعارف في

عدد من المستويات تبدأ من الآراء النوعية، ثم الآراء المستقرة نسبياً يليها الاتجاهات، وفي المستوى الأخير نجد ما نسميه بالأيديولوجية (٩٣).

٣ ـ أهم إسهامات الدراسة الميدانية:

تتلخص أهم إسهامات هذه الدراسة، وما يمكن أن تضيفه إلى نتائج البحوث السابقة التي تناولت الموضوع، في الجوانب التالية:

١ ـ إلقاء الضوء على البناء القيمي في مرحلة الطفولة المتأخرة وهي مرحلة لم تحظ باهتمام الباحثين في الميدان. ففي حدود علم الباحث ـ هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذا الجانب في هذه المرحلة من العمر.

٢ ـ الحسم بين التعارض في نتائج الدراسات السابقة. فقد تبين من خلال عرضنا لموضوع البحث ومبررات دراسته ــ في الفصل الأول ــ أن هناك تعارضا بين نتائج الدراسات التي أجريت في المجال. وأن هذا التعارض يتمثل في مظهرين رئيسين:

الأول: حيث كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود فروق ذات دلالة في ارتقاء نسق القيم بين المراحل العمرية المختلفة (٧٧؛ ٢٢٣)، في حين كشف بعضها الآخر عن وجود تشابه في الأنساق القيمية بين المراحل العمرية المختلفة (١٥٢؛ ٢١٢).

وتشير نتائج البحث الحالي إلى ترجيح صدق ما توصلت إليه المجموعة الأولى من الدراسات. والتي كشفت عن وجود تغير في نسق القيم عبر العمر.

فقد أظهرت النتائج أن نسق القيم يتغير عبر العمر، من العوامل النوعية في مرحلة الطفولة إلى العوامل الأكثر عمومية وشمولية في مرحلة المراهقة. وأن هناك اختلافا في الأنماط العاملية للقيم بين مختلف المراحل العمرية.

المظهر الثاني: التعارض بين نتائج الدراسات حول الفروق بين الجنسين (الذكور، والإناث)، في أنساقهم القيمية. حيث توصل بعضها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (١٥٩) بينما كشف بعضها الآخر وجود فروق بينهما (٤٨).

وتتسق نتائج البحث الحالي مع الاتجاه الثاني، الذي أكد وجود فروق ذات دلالة بين الأنساق القيمية لدى كل من الذكور والاناث. فقد كشفت النتائج ـ كما سبق أن أوضحنا ـ أن الإناث أكثر توجهاً نحو القيمة الدينية من الذكور. كما أن الذكور أكثر توجهاً نحو الاستقلال والتفرد من الإناث.

٣ ـ تؤكد نتائج البحث الحالي أهمية تناول المظاهر النوعية للقيم في الكشف عن ملامح وأبعاد تغيرها عبر المراحل العمرية المختلفة. وهو جانب لم نتمكن من الوقوف عليه في الدراسات السابقة. والتي انحصر اهتمامها في تناولها للقيم بمسمياتها العامة المجردة. حيث تقدم القيم للفرد في شكل قائمة، ويطلب منه ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة له.

٤ ـ أما فيما يتعلق بأهمية الدراسة الميدانية من الناحية العلمية أو التطبيقية فهذا ما سنتناوله في الفصل التالي من الدراسة.



الفصل الثامن
دور القيم في عمليات
التربية والإرشاد والعلاج النفسي

نعرض في هذا الفصل من الدراسة للأهمية العملية أو التطبيقية للدراسات والبحوث التي تناولت موضوع ارتقاء القيم بوجه عام، وارتقاء نسق القيم بوجه خاص. وذلك على النحو الآتي:ـ

أولا: أهمية الدراسة الميدانية لارتقاء نسق القيم عبر المراحل العمرية الثلاث: الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة، والتي سبق أن عرضنا لهذا في الفصل السابق.

ثانيا: أهمية دراسة موضوع القيم بوجه عام.

ويدور حديثنا في هذين الجانبين حول بيان أهمية القيم في المجالات التالية:

١ ـ عمليات التربية.

٢ ـ التوجيه والإرشاد النفسي.

٣ ـ الصحة النفسية.



أولا: الأهمية التطبيقية للنتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية عن ارتقاء نسق القيم:

ونقدم في هذا الجزء تصورا للاحتمالات الممكنة لكيفية الاستفادة من النتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية بشكل عام. وذلك على النحو الآتي:

١ ـ تبين أن القيم تمضي في ارتقائها من الخصوصية إلى العمومية، ومن العيانية إلى التجريد، ومن البساطة إلى التعقيد والتركيب، حيث تتسم القيم في المراحل العمرية المبكرة (الطفولة المتأخرة) بأنها أكثر بساطة وخصوصية، وفي المراحل العمرية التالية (خصوصا المراهقة المتأخرة) تتسم القيم بالعمومية والتعقيد والتركيب.

ولهذه النتيجة أهمية تطبيقية في مجال التربية وتنمية القيم لدى الأفراد، ففي مرحلة الطفولة يجب أن تتركز برامج التربية على تنمية القيم من خلال وسائل ونماذج عيانية محسوسة تقدم للأطفال، تتفق ومستواهم العقلي، أما في مرحلة المراهقة على سبيل المثال ــ حيث تتسع دائرة معارف الفرد فيمكن تنمية هذه القيم من خلال وسائل أكثر تجريداً وعمومية. فهناك كما أوضح «كالمز» أهمية للقيم في مجال إرشاد الآباء والأمهات في تنشئة الأبناء من خلال أساليب المدح والثناء على القيم الإيجابية بواسطة مدعمات عيانية تناسب العمر الزمني للأطفال (٨٤).

٢ ـ تبين أهمية التوجه نحو الاستقلال والتفرد والخصوصية، وكذلك التوجه نحو الآخرين والتفاعل معهم في مرحلة المراهقة المتأخرة عن مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة. لذلك يجب أن يأخذ القائمون بعمليات التربية ـ في الاعتبار التعامل مع المراهق من هذه الزاوية، فيعملون على تنمية الخصوصية والاستقلال لديه بشكل يمكنّه من التعبير عن نفسه كفرد له هويته، كذلك يجب أن يحظى المراهق بالتقدير والاعتراف الاجتماعي من قبل الآخرين. وبوجه عام يجب الحرص على تنمية الجانب الاجتماعي لدى المراهق في ضوء اتجاهين أساسيين هما الفردية والاجتماعية بشكل يؤدي إلى توافقه وتحقيق ذاته.

٣ ـ تبين أن قيمة الإنجاز (كما تتمثل في الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل

والتفوق، والمثابرة في بذل الجهد) ترتبط بالقيم الأخلاقية (كالصدق والأمانة) وذلك في مختلف المراحل العمرية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الإنجاز والتفوق يتم في ظل مناخ يتوافر فيه عدد من القيم الأخلاقية. وبالتالي فإن تنمية مثل هذه القيم الأخلاقية لدى الفرد منذ المراحل العمرية المبكرة، ربما يكون دافعاً إلى الإنجاز والأداء بشكل أكفأ.

٤ ـ ظهرت أهمية الإنجاز في إطار التعاون مع الأصدقاء في مرحلة الطفولة المتأخرة. أما في مرحلة المراهقة فقد تبين أهمية الإنجاز في ظل مناخ يتسم بالتفرد والاستقلال. لذلك يجب أن يولى القائمون بتربية الأبناء اهتماماً (سواء من أفراد الأسرة أو المدرسين) ـ بتنمية قيمة التعاون لدى الأطفال، وتشجيعهم على الأعمال والأنشطة الجماعية. كما يجب السعي نحو تنمية قيمة الاستقلال والتفرد خصوصاً في مرحلة المراهقة، بما يتفق والتغيرات البيولوجية والنفسية المصاحبة لها.

٥ ـ يعطي التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة أهمية كبيرة للاقتداء بالنماذج المثالية من الأشخاص، أي الأشخاص الذين يتصفون بالأمانة والصدق. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية دور المحاكاة في تعلم الطفل للقيم والمعايير السائدة في مجتمعه. ويمكن الاستفادة بهذه النتيجة في توصيف المقررات والمواد الدراسية التي تقدم للأطفال، فيجب تضمين هذه المقررات ما يشير إلى أهمية الاقتداء والتموذج في حياتهم، كما يجب الحرص على تقديم مواصفات هذه النماذج بشكل ييسر للأطفال تمثلها واستيعابها.

٦ ـ تميزت الإناث عن الذكور من المراحل العمرية الثلاث بإعطاء أهمية للتوجه الديني والأخلاقي. في حين تميز الذكور بإعطاء أهمية للتوجه نحو الاستقلال والتفرد. ويرجع ذلك كما سبق أن أوضحنا إلى اختلاف ظروف وعوامل التنشئة الاجتماعية للجنسين، فالأسرة تشجع أبناءها الذكور أكثر من الإناث على السلوك الاستقلالي. إلا أنه يجب تغيير هذه الوجهة من النظر في التعامل مع أفراد الجنسين، فيجب تدعيم قيمة الاستقلال والخصوصية لدى كل من الجنسين على حد سواء بما

يسمح بمزيد من التوافق والصحة النفسية . كما يجب تشجيع وغرس القيم الدينية لدى أفراد الجنسين مع توجيه وإرشـاد هؤلاء الأفراد، بما لا يسمح بظهور أشكال من التطرف أو التعصب الديني .

بهذا نكون قد عرضنا للنتائج العامـة التي كشفت عنها الدراسة الميدانية عن ارتقاء نسق القيم لـدى الفرد عبر المراحل العمريـة الثلاث . كما عـرضنا لأهميتهـا التطبيقية سواء من الناحية التربوية أو الإرشادية . ونعرض فيما يلي لما يجب أن يحرص عليه الآباء والمرشدون في تربية الأبناء وتوجيههم .

أ ـ في مـرحلـة الطفولـة المتأخرة (السنـوات الأخيرة من التعليم الإبتـدائي) : يجب الحرص على تنمية النواحي التالية :ـ

١ ـ الانضمام إلى جماعة الزملاء وتشجيع العمل التعاوني .

٢ ـ تحمل المسؤولية .

٣ ـ حرية الطفل في اختيار أصدقائه .

٤ ـ خصوصية الطفل وتشجيعه على الاستقلال .

٥ ـ التنشئة الدينية الواعية .

٦ ـ تعلم القيم الأخلاقية والجمالية .

٧ ـ تقديم النماذج الملائمة لأعمار الأطفال في هذه المرحلة .

ب ـ في مرحلـة المراهقة المبكـرة (مـرحلـة التعليم الإعـدادي) : يجب أن يحرص القائمون بعمليات التربية والإرشاد على تنمية الجوانب التالية :ـ

١ ـ الاهتمام بالتربيـة الاجتماعية في الأسرة والمدرسـة والمجتمع والعنـاية بمجـالات النشاط التي تحقق أهداف التربية الاجتماعية عن طريق الإرشاد النفسي .

٢ ـ حرية المراهق في اختيار أصدقائه مع توجيهه إلى حسن اختيارهم .

٣ـ احترام ميل المراهق ورغبته في التحرر والاستقلال .

٤ ـ تنمية القيم الدينية والأخلاقية والجمالية .

جـ ـ في مرحلـة المراهقة المتأخرة (مـرحلة التعليم الثـانوي) : يجب على الـوالدين والمربين والمرشدين مراعاة ما يأتي في تعاملهم مع المراهق :

١ ـ تشجيع الميل إلى الزعامة وتدريبه على القيادة وتحمل المسؤولية.

٢ ـ تنمية الفردية والخصوصية لدى المراهق بما يسمح بتأكيد ذاته.

٣ ـ الانضمام إلى جماعة الأصدقاء وحرية اختيارهم، وتوجيهه توجيهاً غير مباشر مما يكسبه مزيداً من الثقة.

٤ ـ التقدير أو الاعتراف الاجتماعي.

٥ ـ تنمية القيم والتوجهات الدينية بشكل معتدل بعيد عن التعصب.

هذه هي أهم الجوانب التي يجب اتباعها على القائمين بتربية الأبناء وإرشادهم وتوجيههم. ومن الملاحظ أن هناك بعض الجوانب المشتركة فيما بينها، وبخاصة فيما يتعلق بالجوانب الدينية والأخلاقية.

كما أن هناك بعض الجوانب المميزة والتي تتزايد أهميتها في مرحلة دون أخرى، فالمحاكاة من خلال النموذج أو القدوة على سبيل المثال رغم أهميتها في جيع المراحل إلا أن أهميتها تتزايد في مرحلة الطفولة.

ثانياً: أهمية دراسة القيم بوجه عام:

عرضنا في الجزء السابق لأهمية القيم في مجالات التربية والارشاد. وذلك في ضوء ما كشفت عنه الدراسة الميدانية التي أجريناها في هذا الصدد. ونعرض في هذا الجزء لأهمية القيم في هذه المجالات ولكن في إطار أكثر اتساعاً وشمولاً مما سبق.

تتجلى أهمية دراسة القيم في عدة مجالات، كالتوجيه المهني، حيث انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن مثل علماء الدين ورجال السياسة والإخصائيين الاجتماعيين.. الخ. كما أن لدراسة القيم ونسق القيم أهمية وبخاصة في الإرشاد والعلاج النفسي، حيث تعتبر من أهم خصائص شخصية العميل. وتفيد دراستها في لفت نظر العاملين في ا لإرشاد والعلاج النفسي والتربية الى ضرورة تقبل الفروق الفردية في القيم بين الثقافات الفرعية المتباينة.. كذلك يلعب نسق القيم دوراً هاماً في تحديد أهداف عملية التعليم وعملية الإرشاد والعلاج النفسي (انظر: ٣٥) وهذا ما نتناوله على النحو الآتي:

١ ـ دور القيم في مجال التربية :

ونتحدث في هـذا الجانب عن دور القيم في عمـليات التعلم Learning والتعليم أو التـدريس Teaching، وذلك في كل من الأسرة والمدرسـة . فمعرفتنـا بنسق قيم الأفراد في المراحل العمـرية المبكرة، وكيف ترتقى هـذه القيـم والأبعاد التي تنتظم من خلالها يُمَكِّننا من توجيه طموحاتهم وتنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية والإيجابية (٨٤).

وقد كشفت الـدراسات السابقـة عن أهمية القيم في خلق البيئـة التربوية المناسبة التي تحقق المزيد من فهم التـلاميذ واستيعابهم، والتفاعل الجيـد بين المعلم وتلاميذه (٢٢٠). كما أوضح «أتكنيسـون» Atkinson أهميـة وضع الطلاب في تجمعـات أو فصول على أساس أنساقهم القيمية. فالجماعات التي تتشابه في أنساقها القيمية أكثر تفاعلاً من الجماعات المكونة عشوائياً (٣٥).

كـذلك أوضح «سيكالا» من خـلال دراسته التي قـارن فيها بين خمسين زوجـاً من الزمـلاء ممن توقفـت علاقاتهم مع بعضهـم بعضا نتيجة مـا تولـد بينهم من صراع، وخمسين زوجاً آخرين ممن استمرت الروابط بينهم في شكل علاقات حميمة. وتبين أن الصراع لـدى الفئة الأولى، والعـلاقـات الحميمة في الفئـة الثانيـة هما دالـة للتشابـه والاختـلاف في أنساق القيم. فهنـاك تعارض بين قيـم التـلاميذ من الفئـة الأولى، في حين يوجد تشابه واتساق بين قيم التلاميذ من الفئة الثانية (من خلال ٢٥).

كما تبين أيضا الدور الـذي تؤديه القيم في تحديد طبيعـة وشكل العلاقة بين المعلم والتلاميذ. فتزايد التقبل من جانب المعلم نحو تلاميذه يترتب عليه ما يأتي :

١ ـ زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي.
٢ ـ زيادة ابتكار التلاميذ.
٣ ـ زيادة كفاءة التلاميذ في التحصيل المدرسي.

كما يؤدي أسلوب المعلم الـذي يتسم بالتقبل والدفء أو الصداقـة إلى زيادة درجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه، حيـث إشباع دافع الانتماء عند التلاميذ كما يتمثل في

زيادة درجة التوافق في القيمة الاجتماعية عند المعلم وتلاميذه. أما الأسلوب المتمركز حول العمل والاهتمام به، فقد تبين أهميته في زيادة التوافق في القيمة النظرية بين المعلم والتلاميذ.

كما تبين أهمية القيم في علاقتها بالأسلوب الذي يتبعه المعلم مع التلاميذ أو الطلاب في عملية التدريس (٥) فنسق القيم الذي يتبناه المعلم ـ باعتباره مصدراً Source في عملية التخاطب مع التلاميذ ـ يؤثر في مستوى أدائه، ودرجة تفاعله معهم. لذلك يوصي بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية في المعلم، ومنها ما يأتي :ـ

١ ــ التعليم كوسيلة لتحقيق الذات. فلابد أن ينظر المعلم إلى التعليم على أنه وسيلة لاشباع حاجاته المرتبطة بتقدير الذات.

٢ ــ تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه.

٣ ـ اتباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة العملية التعليمية.

٤ ـ التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها.

٥ ــ تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد.

٦ ـ تقدير العمل كقيمة غائية.

٧ ـ الصدق والإخلاص في الأداء.

٨ ـ السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني.

٩ ـ تقبل النقد..

١٠ ـ الإيمان بأهمية العمل الجماعي (انظر: ٦٦).

كما كشف «جون بوكس J. BOX» عن دور القيم في تحديد نوع المواد أو التخصصات التي يرغب فيها الطلاب (من خلال: ٣٥)، واتضح أيضا أن الاهتمام بدراسة القيم والاتجاهات والمعتقدات أمر له أهمية بالغة في وضع المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم، حيث يتحقق خلال هذه المناهج ـ وفي ضوء نتائج البحث ـ

التوازن الذي يستهدفه المجتمع في تكوين شبابه في النواحي القيمية والوجدانية والثقافية. ويؤدي فقدان التوازن بين هذه القيم والتحصيل الدراسي إلى خلق جيل مضطرب نتيجة فقدان التوازن بين ما يحصله من علوم وبين حقيقة القيم والاتجاهات التي يثبت العلم التجريبي أنها موجودة بالفعل. لذلك ينبغي أن تتركز التربية من الناحية القيمية على النواحي التالية :ـ

١ ـ تكوين توجه سلبي نحو القيم المستهدف تعديلها حتى تهوى على السلم القيمي للمجتمع، وتفقد وظائفها الاجتماعية وتتحول إلى مجرد أهداف جزئية.

٢ ـ تكوين توجه إيجابي نحو القيم المستهدفة وتقنين وظائفها الاجتماعية فتصعد على السلم القيمي.

٣ ـ العناية بالتوجه نحو القيم القديمة التي لم تفقد وظيفتها الاجتماعية بعد، وفقاً للنظام الجديد، والعمل على تدرجها في السلم القيمي وفقاً لمكانتها بين القيم المختلفة (٦٦).

كما كشفت نتائج الدراسات والبحوث السابقة في المجال أن القيم تعد بمثابة عوامل مؤثرة على القدرات، فاستعدادات الفرد، ومستوى تحصيله يتأثر بدافعيته للإنجاز ومثابرته ونسقه القيمي. فقد تبين أن المرتفعين في الأداء الإبداعي يحصلون على درجات مرتفعة على عدد من القيم مثل: الإنجاز، والاستقلال، والصدق، والاعتراف أو التقدير الاجتماعي ـ وذلك بالمقارنة بالمنخفضين في الأداء الإبداعي (٢٥). ويتسق ذلك ماذكره «ماسلو» من تميز المبدعين بعدد من الصفات (والتي تعد توجهات قيمية)، ومنها ما يأتي :ـ

١ ـ أن لهم اتجاهاً واقعياً.

٢ ـ أنهم على قدر كبير من التلقائية.

٣ ـ أنهم يتمركزون حول المشاكل بدلا من أن يتمركزوا حول أنفسهم.

٤ ـ أنهم في حاجة إلى الخصوصية.

٥ ـ أنهم يتسمون بالاستقلال الذاتي والاستقلال عن الآخرين.

٦ ـ أن تقديرهم للأشياء متجدد ودون نمطية جامدة.

٧ ـ أن اتجاهاتهم وقيمهم تتسم بالديمقراطية .
٨ ـ أنهم لا يخلطون بين الغاية والوسيلة .
٩ ـ أنهم يولعون أشد الولع بالخلق والابتكار.
١٠ ـ أنهم يقاومون الامتثال للثقافة والخضوع لها (٦٩) .

وعندما تتحدث عن العلاقة بين القيم والقدرات الإبداعية، فنحن نتعامل معها من منظور الارتباط والتفاعل وليس العلية أو السببية. فمما لاشك فيه أن هناك علاقة واضحة بين إمكانات الفرد وتوجهاته القيمية. لذلك يجب الحرص في عمليات التربية على تنمية مثل هذه التوجهات لدى الأفراد، بما يساعد على توافقه النفسي والاجتماعي وتوظيف قدراتهم الابداعية.

أما فيما يتعلق بدور القيم التي يتبناها الآباء في تنشئة الأبناء. فقد تبين أن نمو الضمير عند الطفل يعتمد على معايير الآباء أنفسهم وقيمهم، كما يعتمد على طبيعة العلاقة بين الطفل وأبويه. ومن العوامل التي يمكن أن تساعد على نمو مستوى الضمير عند الطفل ما يأتي:

١ ـ أن يكون لدى الوالدين ضمير ومعايير خلقية ناضجة ومعقولة وليست متشددة أو جامدة.

٢ ـ أن يكون تبني الطفل للمعايير الوالدية قائماً على أساس عملية توحد إيجابية حباً وليس كرهاً(١١).

ويؤدي تعارض القيم بين أفراد الأسرة إلى اضطراب عمليات التطبيع الاجتماعي وتنشئة الأبناء، فتنشأ شخصياتهم مضطربة بشكل يعوق توافقهم في المستقبل.

لذلك يوصي المتخصصون في مجال التربية بضرورة وجود اتساق وعدم تعارض بين قيم الوالدين في تنشئة الأبناء، وتنمية قيم المرونة في تفكيرهم من خلال العمل على تعميق فهم الأطفال بأن الأفكار ليست جامدة بل هي عرضة للتغيير(١٨).

وقد أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها د. «عماد الدين اسماعيل» أن القيم

الاجتماعيـة التي تسـود الأسرة وتـؤثـر في عمليـات التطبيع الاجتماعي تتمثل فيما يأتي:

١ ـ أن هنـاك انفصاليـة في الأدوار التي يقوم بها كل فـرد من أفراد الأسرة مما يعوق تحقيق جو تعاوني ديمقراطي.

٢ ـ أن قيمة الفرد ومكانته تتحـدد في المقام الأول بعوامل كالسن والجنس مما يدعم تكوين شخصيات متسلطة، ولا يساعد على تدعيم صفات مثل التحرر والاستقلال والعمل الإيجابي المنتج.

٣ ـ أن السلطة تتركـز في شخص الأب مما يخلق جواً تسلطياً يعطـل تنمية القرارات المختلفة للفرد ويدعم الانصياع والسلبية.

٤ ـ أن هناك تفـاوتاً في هـذه الاتجاهـات يختلف باختـلاف المستوى الاقتصـادي الاجتماعي، أو مستـوى التحضر، أو الجنس، مما يـؤدي بدوره إلى تفـاوت واضح في التطبيع الاجتماعي لأبناء الوطن الواحد(١٠).

ويتضح مما سبق أهمية التوجهات القيميـة السائدة في المجتمع بوجه عام، والأسرة بوجه خاص في تحديد وتشكيل قيـم الأبناء، وسمات شخصياتهم، ومدى توافقهـم، ومستـوى طموحهم ولـذلك يجب أن تتسم هذه التـوجهات بـالإيجابية والمرونـة، بما يساعد على تكوين أجيال واعية من الشباب، وعلى مستوى رفيع من الخُلق، وتحمل المسئولية والالتزام بكل معانيه.

(٢) دور القيم في مجال التوجيه والإرشاد النفسي:

يعرف الارشاد النفسي Counselling بعامة بأنه عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة تهدف إلى مسـاعـدة وتشجيع الفـرد لكي يفهم نفسـه ويحللهـا، ويفهم ميـولـه واستعداداتـه واتجاهاتـه وقدراته، وخبراتـه ومشكلاتـه، ونواحي قصـوره، ونواحي تفوقه ونبـوغه وحاجاتـه، وأن يستخدم وينمي كل امكاناتـه إلى أقصى حد مستطاع وأن يحدد اختياراته ويتخذ قـراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته بنفسـه، بالإضافة إلى التدريب الخاص الذي يمكن الحصول عليه عن طريق الموجهين والمربين في مراكز التوجيـه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة لكي يصل الفرد إلى تحديـد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاتـه وتحقيق الصحة النفسية، والتوافق: شخصيا وتـربوياً

وأسرياً وزواجياً (٣٧).

وتتأثر عمليـة الإرشاد النفسي بقيم واتجاهات كل من المرشـد والعميل، فقد تبين أن نسق القيم الذي يتبنـاه المرشد، وكـذلك العميل يؤثر في النتـائج النهائيـة لعملية الارشاد. فالعميل الذي يتبنى قيماً مثل: المساواة، وسعة الأفق، والحب ـ على سبيل المثال ـ أكثر تقبلا للإرشـاد والتوجيه. كما تبين أن استمرار العميل أو عدم استمراره في عمليـة الإرشـاد يتـوقـف على درجـة التشـابـه والاختـلاف بين قيمـه وقيم المرشد(١٩٤). فكلما تشابه أو اقترب نسق قيم المرشد من نسق قيم العميل كلما كان العميل أكثر استقراراً، ومواصلة لبرنامج الإرشاد، وكان العائد من العملية العلاجية أفضل.

وتتركز برامج الإرشاد على تنمية قيم واتجاهات الفـرد بما يؤدي إلى تقوية صورته عن ذاته. ففي دراسـة عن مفهوم الذات وعـلاقته بالإرشـاد النفسي للمراهقين، حصل الأفـراد ذوو مفهـوم الـذات الموجب على أعلى الـدرجـات في الثبـات أو الاستقـرار الانفعالي، والـواقعية، وإقامـة علاقات طيبـة مع الجماعة وتحقيق قـوة الأنا الأعلى، والصحـة النفسيــة، والتـوافق الاجتماعي، والتـوافق المدرسي، والثقـة بـالنفس، والتسامح، والتحصيل الأكاديمي. وذلك في حين حصل الأفراد ذوو مفهوم الذات السالب على درجات منخفضة في كل هذه الجوانب(٢٦).

يضـاف إلى مـا سبق أهميـة القيم في مجال الارشـاد والتـوجيـه المهني Vocational Counselling، والـذي يهدف إلى مـساعدة الـفرد في اخـتيار مهـنته والإعـداد لها، والتقدم في العمل، والتخطيط للمستقبل، وتحقيق التوافق المهني.

وقد كشفت نتـائج الدراسـات عن أهمية القيم في مجال الإنتاج ـ فالقيم بعـامة، والقيم الـدينية بخـاصة تـرتبط ارتباطـاً وثيقاً بـالعمل ومستوى الإنتـاج. وذلك لأن العمل يعتبر حامـلاً للقيمة ومن خلالـه يحقق الفرد وجـوده ـ هذا من نـاحية، ومن ناحية ثانية فإن للعمل غايات يهدف إليهـا كرفع مستوى حياة الناس وزيادة الإنتاج وخفض البطالة، ولهذه الغايات قيمـة، كأن ينجم عن زيادة الإنتاج قدر عظيم من الرفـاهية. , كما يؤدي تمسك الأفـراد بالقيم الـدينية إلى زيادة تـوافقهم في الحياة من

خلال تحقيقهم لكيانهم ووجودهم ومكانتهم الاجتماعية في العمل (٣).

كما تبين أهمية القيم الاجتماعية في التأثير على نوع التعليم الذي يفضله الأفراد فتبعاً للنظرة الاجتماعية للعمل (الفني أو الحرفي) يتجه الأفراد بدورهم إلى الإقبال على نوع التعليم الذي يكفل لهم بعد التخرج الحصول على المهنة المفضلة والمحترمة من وجهة نظر القيم السائدة في المجتمع. حيث تعد هذه القيم بمثابة محددات لاختيار الفرد لمهنة معينة، وتحديد مساره المهني Career على المدى الطويل. لذلك يجب أن يهتم المسؤولون والمخططون بالمقارنة بين قدرات الفرد واهتماماته من ناحية، وقيمه من ناحية أخرى، بشكل يتيح للأفراد اختيار مسارهم المهني في ضوء رؤية واضحة لميولهم وقدراتهم وقيمهم للأدوار المتوقعة منهم (١٥).

وبوجه عام تؤثر قيم المجتمع على المستقبل المهني للفرد، فالمستقبل المهني للفرد لا يعتمد فقط على استعداده للعمل وإنما على المجتمع الذي يعمل فيه، والتوجهات السائدة فيه. لذلك أصبح من الضروري أن نتساءل عن القيم والاتجاهات التي تحتاج إليها المجتمعات لتحقق لنفسها النمو، ومدى توافرها أو نقصها بقصد وضع برامج عمل لتدعيم ما قد يكون هناك من عوامل إيجابية، والتغلب على ما قد يكون من عوامل سلبية.

وتتلخص الإجابة عن هذا السؤال فيما كشفت عنه نتائج الدراسة التي أجراها د. «نجيب إسكندر»، والتي استطلع فيها رأي مجموعة من المديرين في كل من مصر والعراق، عن القيم والاتجاهات والمهارات التي يرون أهميتها للتنمية. ثم عقد مقارنة بين المديرين في كل من المجتمع المصري والمجتمع العراقي ــ والمديرين في المجتمع الأمريكي. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة تفوق الإنسان الأمريكي على الإنسان العربي (المصري والعراقي)، في معظم الصفات فيما عدا صفتي الكرم، والتماسك الاجتماعي. كما تبين أن من أهم الصفات التي يرى المديرون ضرورة توافرها لتحقيق أهداف التنمية ما يأتي:

أ ـ أهم الصفات بالنسبة للمديرين المصريين (مرتبة تنازلياً):

١ ـ حسن استغلال الوقت ـ مقابل إضاعة الوقت.

٢ ـ الانضباط ـ مقابل التسيب .

٣ ـ التنظيم في العمل ـ مقابل الفوضى .

٤ ـ تحمل المسؤولية الاجتماعية ـ مقابل اللامبالاة .

٥ ـ الاهتمام بالعلم ـ مقابل العزوف عن العلم .

ب ـ بالنسبة للمديرين العراقيين : (مرتبة تنازلياً) :

١ ـ حسن استغلال الوقت ـ مقابل إضاعة الوقت .

٢ ـ التنظيم في العمل ـ مقابل الفوضى .

٣ ـ الاهتمام بالعلم ـ مقابل العزوف عن العلم .

٤ ـ احترام الإنسان لمجهوده ـ مقابل احترام الإنسان لنفوذه .

٥ ـ الانضباط ـ مقابل التسيب (انـظر: ٢) .

ويلاحظ من نتائج هذه الدراسة وجود درجة عالية من التشابه بين آراء المجموعتين مما يشير إلى التشابه في الوضع الاجتماعي في اطار الثقافة العربية .

كان هـذا فيما يتعلق بأهمية القيم ودورها في مجال الإرشاد النفسي والتـوجيه المهني . أما فيما يتعلق بأهمية القيم في مجال الصحة النفسية والعـلاج النفسي ، فهذا ما نتناوله على النحو الآتي :ـ

(٣) دور القيم في مجال الصحة النفسية :

علم الصحـة النفسيـة Mental Hygiene ، هـو علم تطبيقي للمعارف النفسيـة بهدف مسـاعدة النـاس على تنميـة أنفسهم وتحسين ظـروف حيـاتهم ، وأن يواجهـوا الصعـاب والأزمات بصبر وثبـات وبأساليـب توافقيـة مباشرة . ويستخـدم في ذلك المنهج العلمي في تفسير علامـات الصحة النفسية من حيث قـوتها أو ضعفها ، وفي تنمية الصحة النفسية في البيت والمدرسـة والعمل والمجتمع ، وفي دراسة الانحرافات النفسيـة ، وطرق تشخيصهـا ، وتحديـد عـواملها وطـرق الـوقـاية منهـا ، وأسـاليب علاجها ، والتنبؤ بما يمكن عمله لكي يحقق الإنسان صحته النفسية (انظر: ٦٢) .

ويربط كثير من الباحثين بين الصحـة النفسية والحياة الفاضلـة ، ويذهبون إلى أن

طريق الصحة النفسية هو طريق الحياة الفاضلة، ويعتبرون مهمة علم الصحة النفسية مساعدة الناس على تلمس الطريق والسير فيه، وربط الصحة النفسية بالسيرة في طريق الحياة الفاضلة يجعلها وثيقة الصلة بالأخلاق السائدة في المجتمع.

ولذلك فإن علماء الصحة النفسية لا يهملون في دراساتهم قيم المجتمع وأخلاقه ودينه، وظروفه الاجتماعية والسياسية والثقافية، وهم لا يمارسون مسؤولياتهم تنمية الصحة النفسية، وفي علاج الانحرافات، وفي الوقاية منها بعيداً عن قيمهم وأخلاقهم ومعتقداتهم الدينية. فنظرة الإخصائي النفسي إلى الصحة النفسية وشروطها تتأثر إلى حد كبير بقيمه وأخلاقه ومعتقداته.

لهذا فإن أي عملية تهدف إلى تعديل السلوك ينبغي أن تضع في الاعتبار جميع جوانب الشخصية بما في ذلك القيم. وذلك لما لها من أهمية في مجال التوافق النفسي والاجتماعي هذا إلى جانب الدور الذي تلعبه القيم في عملية العلاج النفسي، فالصراع بين قيم الفرد قد يترتب عليه حدوث اضطراب سلوكي، كما في حالات العصاب النفسي(٣٥).

ويدعم ذلك ما كشفت عنه الدراسات التي تمت في هذا المجال بهدف المقارنة بين الأنساق القيمية لدى المرضى النفسيين والأسوياء. والتي أوضحت نتائجها أن المرضى النفسيين يظهرون اتجاهاً مضاداً أو معاكساً للقيم الدينية(١٨٤). كما تبين أيضا أن الرجال المرتفعين على العصابية والانبساطية يحصلون على درجات مرتفعة لكل من القيمة الاقتصادية، وقيمة الاتصال الاجتماعي Social Contact، أما النساء المرتفعات على العصابية والانبساطية فيحصلن فقط على درجات مرتفعة لقيمة الاتصال الاجتماعي(١٩٤).

وبوجه عام يؤدي الصراع داخل النسق القيمي إلى حدوث اضطرابات في الشخصية وسوء التوافق الاجتماعي. وتتطلب مثل هذه الحالات من المعالجين النفسيين أن يأخذوا في اعتبارهم دور القيم وعلاقاتها بالأمراض النفسية وعمليات التوافق الاجتماعي. وذلك من زاويتين أساسيتين: الأولى، في مجال العلاج،

والثانية : في مجال الوقاية .

أ ـ دور القيم وأهميتها في مجال العلاج النفسي :

يشير «بوهلر» C.Buhler إلى أن للقيم أهمية كبيرة في مجال العلاج النفسي وأن هذه الأهمية تبرز بوضوح من خلال إلقاء الضوء على جانبين رئيسين .

الأول : كيف يتناول المعالج النفسي قيم المريض؟

الثاني : ما القيم التي يتمثلها كل من المعالج والمريض وتؤثر في عملية العلاج؟

ويرى «بوهلر» أنه لا يمكن الحديث عن العلاج النفسي دون الوقوف على قيم المريض وأهدافه في الحياة ، حيث تؤثر هذه القيم (الشعورية أو اللاشعورية) في عملية التخاطب بين المعالج والمريض . فالمريض يأتي إلى المعالج أو الطبيب بقيم وتصورات معينة عن مشاكله وصراعاته ، ومهمة المعالج هي أن يبحث عن حل مقنع لصراعات المريض بين قيمه وسلوكه . كما يجب على المعالج أن لايقف فقط عند حدود معرفته بقيم الفرد ، ولكن يمتد أيضا إلى قيم الجماعة التي ينتمي إليها ويتحدد من خلالها مدى توافقه أو عدم توافقه مع هذه الجماعة(٨٢) .

كما أكد «كارل يونج» في أبحاثه ودراساته النفسية ضرورة غرس الإيمان لدى المريض النفسي حتى يتم شفاؤه . كما أوضح أن الشخص يصبح مريضاً نفسياً حين يضل الطريق عن الجوانب الدينية والروحية ، وأن المريض النفسي لا يتسنى له الشفاء إلا حين يسترد نظرته للحياة الدينية ، حيث توفر القيم الدينية الأمن والأمان بالنسبة للفرد (٦٩) .

لذلك يجب غرس الإيمان وبث القيم الدينية والخُلُقية لدى المرضى النفسين للإقلال من حدة الصراعات النفسية التي يعانون منها .

وقد قدم «بوهلر» تصوراً لتناول القيم في مجال العلاج النفسي . وذلك في ضوء المبادىء التالية :

١ ـ مساعدة المريض على أن يفهم نفسه بشكل يجعله أكثر واقعية ، وسيطرة على

حياته بشكل أفضل.

٢ ــ الاهتمام بحل مشاكل المريض في ضــوء إطـاره المرجعي وخبراتـه ومعـارفـه الخاصة.

٣ ـ التركيز على فهم دوافع المريض، ومشاعره، وسلوكه.

٤ ـ الوقوف على الصراع بين طموحات الفرد وحاجاته من ناحية وقيمه التي يتبناها من ناحية أخرى.

٥ ـ مساعدة المريض على وضع نسق قيمي ملائم يتسق مع قدراته وحاجاته.

٦ ـ الحرص على وجود اتساق بين قيم الفـرد، وقيم الإطار الحضاري الذي يعيش فيه، بشكل يجعله أكثر توافقاً وتحقيقاً لذاته (٨٢).

ب ـ دور القيم في مجال الوقاية:

للقيم دور في مجال الوقـاية لا يقل أهمية عن مجال العـلاج. وذلك سواء فيما يتعلق بالوقـاية من الإصابة بـالأمراض النفسية، أم الوقـاية من بعض المشكلات الخطيرة، كمشكلة تعاطي المخدرات.

وقد أوضحت نتائج الـدراسات أن الحياة المستقرة في ظل القيم الدينيـة والأخلاقية كانت أحد العوامل الهامـة في وقاية الأفراد من الإصابة بـالأمراض النفسية حيث كان الدين عاملاً هاماً في معاونتهم على التكيف(٤).

أمـا بالنسبـة لدور القيـم في الوقـاية من تعـاطي المخـدرات، فقد كشفت نتـائج الدراسـات عن وجـود علاقة سلبيـة بين الاتجاه نحو تعـاطي المخـدرات، والالتزام بالقيم الأخـلاقية والـدينية (١١٩). فهناك مجمـوعة من الآراء والاعتقـادات المرتبطة بتعـاطي المخدرات، والتـي يرجح أنها تـوجـه المتعاطين نحـو التعـاطي، وتبرز لهم مواقفهم أو تصرفاتهم تجاه عدد من المسائل المتصلة بالمخدرات.

وبـوجه عـام يتـزايد الاعتقـاد الـديني بأن الحشيش يعد حـرامـاً لدى الأفـراد غير المتعاطين عن الأفراد المتعاطين (انظر: ٢١٥). وبالتالي يجب توجيه الاهتمام في برامج

الوقـاية من تعاطي المخـدرات، بغرس القيم الـدينية المعتدلـة. وذلك من خلال خطة قومية تشتمل على قطاعات مختلفة من الجمهور، خصوصاً جمهور الشباب.

وبهذا نكون قد عـرضنا لأهمية الدراسة الميـدانية والدراسات السـابقة التي تناولت ارتقـاء نسق القيم. كما عرضنـا لدور القيم وأهميتهـا في عمليات التربيـة، والتوجيـه والإرشاد النفسي والمهني، والعلاج النفسي.

ويتضح مما سبق أن هناك تكاملاً بين مجالات الاستفـادة من دراسة القيم - فالتربية الحديثة - على سبيل المثـال - تتضمن التوجيه والإرشاد كجزء متكـامل لا يتجزأ منها، ولا يمكن التفكير في التربية والتعليم دون التوجيه والإرشاد.

ويتطلب الامتـداد بهذه النواحي التطبيقيـة إلى الواقع الفعلي فهماً دقيقـاً لنظريـات وأساليب تغيير القيم، والتي يمكن من خلالها تحقيق الفائدة التطبيقية المرجوة بشكل أفضل. وهذا ما نتناوله في الفصل التالي.



الفصل التاسع

نظريات وأساليب تغيير القيم

أولا نظريات تغيير القيم :

(١) النظريات المعرفية .

١ ـ نظرية التوازن .

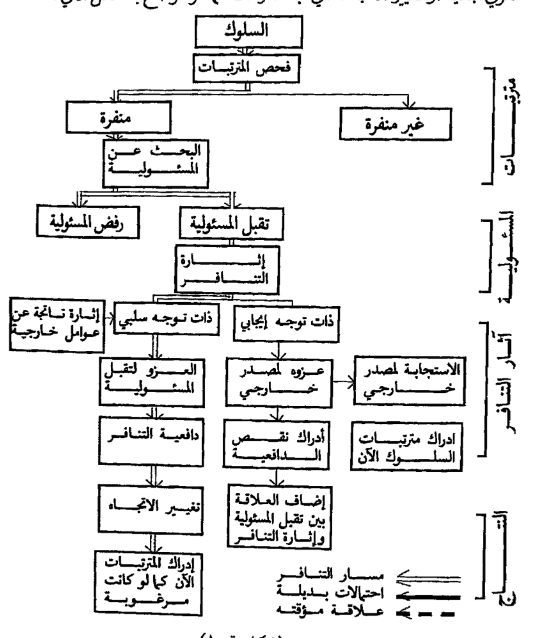
٢ ـ منحى الاتساق المعرفي ـ الوجداني .

٣ ـ نظرية التنافر المعرفي .

(٢) النظرية السلوكية .

(٣) النظرية المعرفية ـ السلوكية .

يسعى أصحاب هذا المنحى إلى معرفة الكيفية التي يتقبل بها الفرد سلوكا معارضا لقيمه واتجاهاته ـ على أساس ميله للمحافظة على الاتساق بين اتجاهاته وقيمه وبين سلوكه إذا ما حدث بينهما تنافر. وذلك بتبرير السلوك الذي أصدره أو إضافة عنصر معرفي جديد أو تغيير الاتجاه الذي تبناه. وذلك كما هو موضح بالشكل الآتي:



(شكل رقم ١)

يوضح تصوير Cooper & Fazio لعملية تغير الاتجاه نتيجة آثار التنافر، مع إدخال بعض التعديلات عليه.

(انظر : ٤٥ ص ٤٤)

ويشمل منحى الاتساق المعرفي Cognitive Consistency عدداً من النظريات المتشابهة إلى حد ما في بعض الجوانب، والمختلفة في بعضها الآخر. ولكن المنطق الأساسي خلفها واحد، فجميعها تفترض أن الأفراد يسعون للبحث عن الاتساق بين معارفهم، فالشخص الذي يوجد لديه العديد من المعتقدات والقيم غير المتسقة مع بعضها بعضاً يجاهد في سبيل جعلها متسقة مترابطة فيما بينها. ومحاولة الفرد لاستمرار أو إعادة الاتساق المعرفي تعتبر دافعاً أولياً (١٣٧).

وتوجد ثلاثة أشكال أو نماذج أساسية في مجال الاتساق المعرفي وهي:

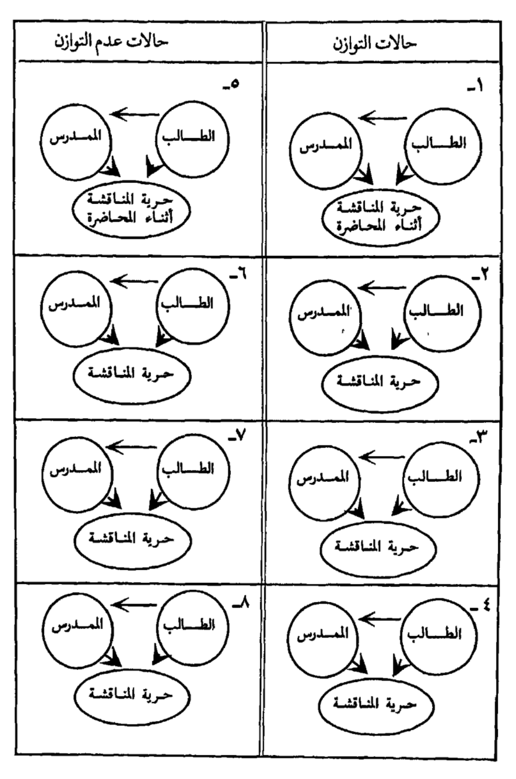
١ ـ نظرية التوازن Balance Theory :

وهي من النظريات الهامة في مجال الاتساق المعرفي التي أسسها «هايدر» F. Heider. وتتضمن ضغوط الاتساق بين المؤثرات داخل النسق المعرفي البسيط Simple Cognitive System، والذي يتكون من موضوعين، والعلاقات القائمة بينهما أو تقويمات الفرد لهما. فهناك ثلاثة تقييمات (تقيم الفرد للموضوع الأول، وتقييمه للموضوع الثاني، والعلاقة القائمة بين هذين الموضوعين). وتمت صياغة ذلك في المعادلة التالية:

$$O = <P> x <X>$$

حيث تشير <P> إلى الشخص، و <O> إلى الشخص الآخر، و <X> إلى موضوع الاتجاه.

ويوضح الشكل التالي حالات التوازن أو عدم التوازن المحتملة:



شكل رقم (٢)

يوضح حالات التوازن وعدم التوازن

وفي ضوء هذا الشكل يتبين ما يأتي:

أ ــ أن النسق يكون في حـالـة توازن عنـدمـا تكون إشـارة أو عـلامة واحـدة فقط (موجبة) أو عنـدما تكون العلامـات الثلاثة (موجبـة) الأشكال ١ , ٢ , ٣ , ٤، ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

ـ عندما يحب المدرس الطـالب، ويؤيد كل منهما قيمة حريـة المناقشة في المحاضرة يكون النسق متوازناً.

ـ عنـدما يحب الطالب المدرس، وكـلاهما يكره حريـة المناقشة في المحـاضرة يكون النسق أيضا متوازناً.

ب ـ يكون النسق في حالـة عدم توزان عندما توجد علامـة سلبية واحدة أو عندما تكـون العلامـات الثـلاث سلبيـة (الأشكال ٥، ٦، ٧، ٨). ومن أمثلـة ذلك مـا يأتي:

ـ عندما يكـره الطالب المدرس، وكلاهما يؤيد قيمة حريـة المناقشة، يكون النسق غير متوازن. ـ عنـدما يكره الطالب المدرس، وكـلاهما يعارض حرية المنـاقشة يكون النسق أيضاً غير متوازن.

جـــ ونظراً لأن الـدفاع الرئيسي الـذي يدفع الأشخاص نحـو التوازن هـو محاولة لتحقيق التنـاغم Harmony وإعطاء معنى للمدركات، وتحقيق أفضل صورة من التفاعـل والعلاقات الاجتماعيـة ـ فنظـام التوازن يجعلنـا نتفق مع الأشخاص الـذين نحبهم ونختلف مع الأشخاص الذين نكرههم.

وينشأ عدم التـوازن عندما يوجـد اتفاق مع الأشخاص الذين نكـرههم، أو عدم اتفاق مع الأشخاص الذين نحبهم، فعدم الاتساق ينطوي على الحقيقة القائلة «بأننا نحب أن نتفق فيما نحبـه أو نكرهـه. كما أننـا نكر أن نختلف فيما نحبـه أو نكرهـه» (٢٠٥).

وتستخدم نظريـة التوازن هذه في التنبؤ باتجاه التغيير المحتمل حـدوثه. ومن أمثلة هذه التنبؤات: أن الـــضغوط نحو التوازن تكون ضعيفة عـــندما نـكره أو نـعارض

الشخص الآخر أكثر منها عندما نتفق معه. وقد أطلق «نيوكمب» Newcomb على هذه المواقف عدم التوازن Imbalance. وفكرته الأساسية في ذلك هي أننا غالباً لا نهتم كثيراً بما إذا كنا نتفق أو لا نتفق مع شخص ما لا نرغبه. إذ أننا عندئذ ننهي العلاقة وننسى كل شيء عن الموضوع كلية.

والقيمة الأساسية لتصور «نيوكمب» هذا تتمثل في أنه يصف الاتساق المعرفي بمصطلحات بسيطة، ويقدم دليلاً مقنعاً لفهم الاتجاهات كما أنه يركز انتباهنا على أكثر الجوانب أهمية في مجال تغيير القيم والاتجاهات. فنموذج التوازن يتضح في موقف معين كأنه إعادة لحل عدم الاتساق.

وبينما يشير نموذج «هيدر» إلى كيف يدرك الشخص الآخر تشير نظرية «نيوكمب» إلى كل من المعتقد والتفاعل الفعلي (نفس المرجع السابق).

٢ ـ الاتساق المعرفي الوجداني: Cognitive- affective Consistency

الشكل الثاني أو المراجعة الثانية لمنحى الاتساق هي أن الأشخاص يحاولون دائماً أن تكون معارفهم متسقة مع مشاعرهم فمعتقداتنا ومعارفنا وتبريراتنا عن الموضوعات تتحدد في جزء منها من خلال مشاعرنا وتفضيلاتنا. والعكس صحيح أي أن تقويماتنا ومشاعرنا تتأثر بمعتقداتنا. ويتسق ذلك مع تصورنا لكل من الاتجاه والقيمة على أنهما يتضمنان ثلاثة مكونات: (المعرفة، والوجدان، والسلوك).

ويقدم «روزنبرج» Rosenberg الدليل على أن التغيرات المعرفية يمكن أن تنشأ بواسطة التغير في الوجدان والشعور حيال موضوع القيمة أو الاتجاه:

فأولا: تم تحديد ودراسة اتجاهات مجموعة من المبحوثين (البيض) نحو السود، والعلاقة القائمة بينهما.

ثانيا: قام بعد ذلك بالتنويم الصناعي للمجموعة التجريبية (البيض) وأخبرهم بأن اتجاهاتهم نحو السود قد تغيرت إلى عكس الاتجاه العام السائد في المجتمع نحو السود.

أي أن «روزنبرج» قد غير مشاعر المفحوصين البيض نحو الإقامة مع السود، والنقطة المهمة في هذا هي أن الباحث غير من مشاعرهم دون تزويدهم بأي معارف جديدة. وأوضح «روزنبرج» أن التغير في الاتجاهات والقيم يحدث نتيجة استخدام العديد من الأساليب كالتنويم، أو الأساليب الدراسية لتلقين المفحوصين، والمعارف المرتبطة بذلك.

وتعتبر هذه العملية في غاية الأهمية لأن العديد من الاتجاهات يتم اكتسابها من خلال الجانب الوجداني (المشاعر) دون أي معارف تؤيد ذلك. فالطفل الذي يحب الديمقراطيين لأن والديه يفضلان ذلك، لا توجد لديه في البداية معارف قوية تؤيد ذلك، لأنه يكتسب بعد ذلك المعارف التي تؤيد هذا الاتجاه فالأفراد يتبنون أحياناً اتجاهات معينة دون وجود معارف قوية تؤيدها ثم يبحثون عن المعارف التي تؤيد هذه الاتجاهات فيما بعد (١٩٩).

٣ ـ نظرية التنافر المعرفي:

وترتبط هذه النظرية باسم «ليون فستنجر» L. Festinger وتتركز حول مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك.

١ ـ آثار ما بعد اتخاذ القرار Postdecision Dissonance.

٢ ـ آثار السلوك المضاد للاتجاه.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاه والقيم الذي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظراً لأن الفرد اتخذ قراره دون تَرَوٍ أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه هذه.

أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه. فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه قيمة على الرغم من أنه لا يرضي عنه في الحقيقة. فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد الحصول من ورائه على الكسب المادي. ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك. وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي.

والسبيل إلى التقليل من مثل هذه الحالات هو القيام بعمليات تغيير قيم الفرد

واتجاهاته. فالجندي الذي يحارب ضد العدو إذا لم يكن لديه اتجاه واضح واقتناع بأن الحرب تمثل قيمة كبرى لأهداف أخرى، فإنه يقع في حالة تنافر معرفي بين الوضع الذي يوجد فيه ويلزمه بالدفاع، وقيمه واتجاهاته السلبية نحو موضوع الحرب.

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطاً على الفرد نحو الاتساق بين اتجاهاته وقيمه وسلوكه (١٣٧).

وبوجه عام أدى عدد من خصائص النظريات المعرفية إلى إضعاف قدرتها على التعامل - على نطاق واسع - مع تغيير الاتجاه، ومن هذه الخصائص: غموض بعض المفاهيم، والافتقاد إلى أساليب مقننة إجرائيا للتحقق منها، وإهمال الفروق بين الأفراد في القدرة على تحمل التنافر وتفضيل الحجج التي تؤدي لانقاصه، وتقدير الاتساق، فما هو متسق لدى فرد غير متسق لدى الآخر، وكذلك إهمال العوامل الدافعية والضغوط البيئية (انظر: ٤٥ ص ٤٨).

ونظراً لذلك تقدم «فيشباين وأجزين» Fishbein & Agzen بنموذج الفعل المتعقل أو المبرر عقليا: The Reasoned Action Model. لحسم العلاقة بين الاتجاهات والسلوك، وتحديد العوامل المسئولة عن الاتساق بينهما - مع الافتراض مبدئيا بأن الأشخاص يسلكون بناء على منطق معين. ويتلخص هذا النموذج في ثلاث خطوات:

الأولى: يمكن التنبؤ بسلوك الشخص من خلال النية أو المقصد. فإذا قالت سيدة إنها تميل إلى تحديد النسل وتجنب حدوث أي حمل، فهي أميل إلى عمل ذلك من السيدة التي لا توجد لديها هذه النية.

الثانية: يمكن التنبؤ بالمقاصد السلوكية من خلال متغيرين رئيسين هما:

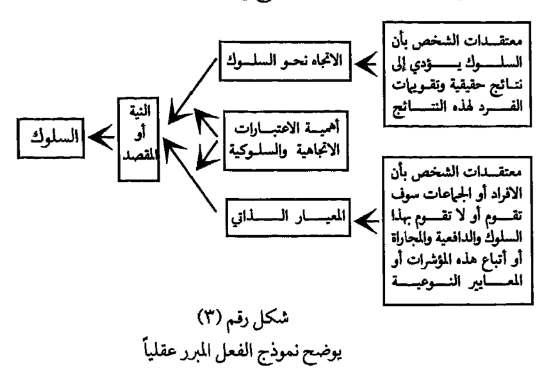
أ - اتجاه الشخص نحو السلوك (إيجابي أو سلبي).

ب - إدراك الشخص لاتجاه الآخرين نحو هذا السلوك.

الثالثة: يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو السلوك من خلال استخدام إطار توقع - القيمة

Expectency- Value Frame work فالاتجاهات تتشكل وفقاً لكل من النتائج المتوقعة من السلوك، ووفقاً لمؤشرات المعيار الذاتي Subjective Norm، أو تقييم الشخص للسلوك في ضوء معتقداته عن تفضيلات الآخرين والدافع لاتباع هذا السلوك (١١١) وذلك كما هو موضح في الشكل الآتي:

وقد لخص «فيشباين وأجزين» هذا النموذج في المعادلة التالية:



شكل رقم (٣)

يوضح نموذج الفعل المبرر عقلياً

السلوك = النية لأدائه = (مجموع معتقدات الفرد عن احتمال أن يؤدي القيام بهذا السلوك إلى مترتبات معينة × تقييمه لهذه المترتبات) + (مجموع إدراكه لتوقعات الجماعة المرجعية × دافعيته لاكمال أداء السلوك).

فأداء الفرد لسلوك معين أو عدم أدائه يرتبط بمعتقداته الشخصية عن مترتبات القيام بهذا السلوك، ومعتقداته عن نظرة الآخرين وتوقعهم لهذا الأداء، وكذلك دافعية الفرد لاكمال هذا الأداء (١١١؛ ٤٥).

ويرى «فيشباين وأجزين» أن أهم ما يميز الاتجاهات عن المعتقدات، هو أن المعتقدات تشير إلى الجانب المعرفي وتتمثل في درجات الترجيح الذاتي. ويفسر

«فيشباين وأجـزين» السلوك في ضـوء مستويات متـدرجة؛ فعلى المستـوى الأكثر عمومية نفترض أن النيـة تحدد السلوك وفي المستوى الثاني تفسر هـذه النيات ذاتها في ضوء الاتجاهـات نحو مـوضوع السلـوك والمعايير الـذاتية، واللـذان يتم تفسيرهما في المستـوى الثـالث في ضـوء المعتقـدات عـن مترتبـات أداء السلـوك وعن التـوقعـات المعياريـة. وفي المستوى الـرابع نفسر سلوك الفـرد بإرجاعـه إلى معتقداتـه والتي تمثل معلوماته (صحيحة أو خاطئة) (نفس المرجع السابق).

وقد تبنى هذا النموذج العديد من علماء علم النفس الاجتماعي ـ على الرغم من أنه لا يوجد نموذج دقيق تمامـاً في هذا المجال، فدور المقاصد السلـوكية مثلا يعتبر أحد المصادر التي تمثل مشكلة أحيانا، إذ من الصعب تحديدها أو قياسها. فالعلاقة بين المقصـد السلـوكي ذاتـه مـازالت غير محددة بـوضـوح. وعلى الـرغـم من كل هـذه التحفظات على هـذا النموذج ــ إلا أن أهميته تتمثـل في تناولـه لمفهوم الاتجاه على أن يتركـز فقط في الجانب الـوجـداني، وكـذلك في محاولـة تحديـد الـدور الـذي تـؤديـه الاتجاهات في تحديد سلوك الفرد.

كما قدمت «بيم» Bem سنة ١٩٦٧ تفسيراً آخر في ضوء نظرية إدراك الذات Self-Percepetion Theory ويتلخص هذا التفسير في أن العديد مـن اتجاهاتنا تقوم على أساس إدراكنا لسلـوكنا، والظروف التي يحدث في ظلها هذا السلوك. وتقـوم نظرية إدراك الذات بعمل نفس التنبؤات التي تقدمها نظرية التنـافر المعرفي، فنظرية التنافر المعرفي مؤداها أن الاتجاهات عبارة عن استعـدادات متعلمة، أما نظرية إدراك الذات فمؤداها أن الاتجاه الذي يعبر عنه الأشخاص هو عبارة ظاهرة تتمثل في عدم التفكير بعناية أو الإعداد المسبق (٢٠٥).

وتحدث عمليـة إدراك الذات في ظل عـدد من الظروف، وبخـاصة عنـدما تكـون الاتجاهات التي يتبناها الفـرد مبهمة أو غامضة Ambiguous، أو عندمـا لا يكون لدى الأشخاص اتجاهات سابقة محددة تماماً عن موضوع معين.

(٢) النظريات السلوكية: Behavioral Theories:

ويتركز اهتمامها بالطبع حـول التغير في السلوك. ويعترض المنظرون السلوكيون على

كـل من المنحى المعرفي ومنحى الشخصية في مجال إحداث تغيير في اتجاهات الفرد وقيمـه . ويركـز أصحـاب هذا المنحى ــ كما سبق أن أشرنـا ــ على أشكال التـدعيم المختلفة سواء الإيجابية أو السلبية في تغيير القيم والاتجاهات .

فقد أوضح «ماكيني» Mckinney أن برامج تغيير القيم يجب أن تتركز على كل من التدعيم ، والتوجه السلوكي (الآمر أو الناهي) .

ويؤكد كل من «بـاندورا ووتلر» Bandura &Walters إحـداث تغييرات في مجال القيم والاتجاهات من خلال مشاهدة النماذج الاجتماعية Social Models (٧٥) .

وتعتبر نظريـة «بندورا» في التعلم بالمشـاهدة Observational Learning حلقــة وصل بين المنحى المعـرفي من ناحيـة والمنحى الاجتماعي من نـاحيـة أخرى ــ عن أي نظـريـة أخـرى من النظـريات السلـوكيـة والتي اقتصر اهتمامهـا على سلـوك الفـرد (١٩٤) .

وتمر عملية الاكتسـاب أو المحاكمة من خلال التعلم الاجتماعي بعـدة مراحل هي الانتبـاه ، والاحتفاظ ، والتـذكر ، والـدافعية ، وهي عمليـات متشابهة مع عمليـات المعالجة المعرفية التي يقوم بها الفرد عند استقباله للرسالة (٢٣٨) .

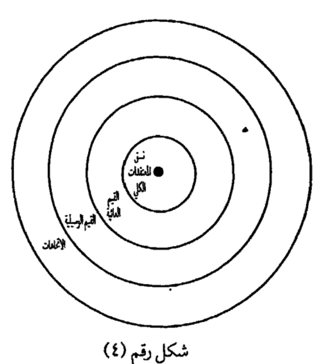
وتشير نتـائج البحـوث التي تمت في مجال نظريـة التعلم الاجتماعي إلى أن ظـواهـر التعلم التي تنتج عن الخبرات المبـاشرة تتـم في ضـوء التعلم بـالعبرة ، أي من خـلال مشاهـدة سلوك شخـص آخر وما يترتـب على هذا السلوك . وتتـأثر عمليـة الاقتداء بعدد من العوامل . ومنها خصـائص القدوة (كالجنس ، والسن ، ومستوى التعليم ، وسمات الشخصية . . الخ) ، وكذلك النتائج المترتبـة على سلوك النموذج أو القدوة ، ودافعية الفرد ، والتعليمات المثيرة لهذه الدافعيـة في موقف التدريب أو تغيير اتجاهات وقيم الفرد .

وبوجه عام يلخص «بـاندورا» وزملاؤه عملية الاقتداء في معادلـة تتكون من ثلاثة عناصر هي (Sd,R.,SR) ، حيـث تشير (Sd) إلى المنبه المقتدى ، و(R) تشير إلى الاستجـابة الـواضحة أو الصريحة المنـاظرة لـلاستجابـة التي أداها المشـاهد لسلـوك القدوة ، وتشير (SR) إلى استجابة الشخص المطلوب الاقتداء بها (٧٥) .

ويتضح مما سبق أن هنـاك من المنظرين من يؤكدأهميـة التغيير المعرفي، وهناك من يـؤكـد أهميـة التغيير السلـوكي . أمـا الجمع بين الجانبين أو المنحيين (المعـرفي، والسلـوكي) فيتمثل في نظـرية التغيير المعـرفيـة ـ السلـوكيـة ، التي قـدمها «ميلتـون روكيش» .

ثالثاً : النظرية المعرفية ـ السلوكية : A Theory of Cognitive and Behavioral Change :

يرى «روكيش» M. Rokeach، أن المعتقدات والاتجاهات والقيم (سواء الوسيلية Tnstrumental ، أو الغائية Terminal ، تنتظم جميعها في إطار نسق عام هو نسق المعتقـدا ت الشـامل Total Belief system، والـذي يتسم بالتفـاعل والارتبـاط الوظيفي بين عناصره أو أجزائه .



شكل رقم (٤)
يوضح العناصر الأساسية لنسق المعتقدات الكلى وأهمية كل منها في ضوء اقترابها أو ابتعادها من مركز النسق .

ويكشف هـذا الشكل عن الأهميـةالنسبيـة لكل عنصر من عنـاصر النسق العـام للمعتقدات، فالقيم الغـائية أكثر أهميةومركزيـة من القيم الوسيلية. كما تعتبر القيم الوسيلية أكثر أهمية من الاتجاهات (١٩٤).

ويعطي «روكيش» بهذا الشكل أهمية كبيرة لنسق المعتقـدات عن قيم الفرد. فنسق المعتقدات على حد تعبيره يشير الى تصورات الفـرد ومعارفه عن ذاته. ويتفق في ذلك مع وجهـة نظر «ميـد» (١٧٤)، و«روجرز»(١٩٠) في تنـاولهما لمفهوم الـذات Self - Concept، والذي يمتد ليشمل كلا من المعارف، والشعور، واللاشعور بالصورة الجسميـة، والقـدرات العقليـة، والنـواحي الأخـلاقيـة، والـوضع الاقتصـادي - الاجتماعي للفرد، والهوية القومية والدينية، والعنصرية والعرقية.. الخ.

وباختصـار يشير مفهوم الفرد الكلي عن ذاتـه إلى أنه تنظيم لجميع معارفـه السلبية والإيجابيـة. وتنتظم هـذه المعارف في مجال عـام هـو نسق المعتقدات. ويـرتقى هـذا النسق عبر العمر نتيجـة عدد من العـوامل كعمليات التنشئـة الاجتماعية، والخبرات الشخصية التي يتعرض لها الفرد.

ويقوم هذا النسـق بعدد من الوظائف بـالنسبة للفرد، كإصدار الأحكـام، واقامة الحجج والتبريرات، والتـوافق، وتصور الفرد لـذاته ولـلآخرين، والدفـاع عن الأنا وتحقيق الذات.. الخ.. وهو في هذا أشبه بما تحدث عنه «ماكدوجل» McDougal بسيادة أو سيطرة العواطف كعاطفة اعتبار الذات (١٩٤)..

ونتيجة للترابط بين أجزاء النسق الكلي لمعتقـدات الفرد فإن أي تغير في أحد أجزائه يترتب عليه تغير في بـاقي الأجزاء كما يـؤدي إلى تغير في السلوك، أي أن التغير يشمل الجوانب المعرفية والسلوكية معاً.

ويظل هـذا النسق المعـرفي ثـابتـاً ومستقـراً في المدى أو الحدود التي تسمح ببقـاء المفاهيـم الاجتماعية والأخلاقيـة للفرد عن نفسـه واستقرارهـا، والتي عادة مـا تتعلق بالكفاءة أو الاقتدار Competence ، والفضيلة Morality. ولكن في حالة ما إذا كان من الصعب على الفرد المحافظة عليها أو تعزيـزها فإن معتقداته واتجاهاته وقيمه

تتغير في الاتجاه الـذي يجعلها قـادرة على تحقيق مفـاهيم عن الـذات أكثر إرضـاءً وإقناعاً (١٩٧).

وقد تركزت معظم برامج التغيير في هذا المجال على تغيير الاتجاهات وليس القيم. ربما لتصور معظم الباحثين أن الاتجاهات أيسر في تغييرها من القيم إلا أن «روكتش» يرى العكس تماماً، فالتغيير من وجهة نظره يجب أن يتجه مباشرة نحو القيم، وذلك لأنها أقل مركزية من مفهـوم الذات، وأكثر مركزية من الاتجاهـات، فأحد الوظائف الأساسية لقيم الفرد أنها تعمل على استمرار تصور الفـرد عن ذاته وتدعيمه، ولذلك فالتناقض Contradiction بين قيم الفرد وتصوره عن ذاته يمكن إحداثه عن طريق تغيير القيم الأقل مركزية . . فالقيم التي تتناقض مع مفاهيم الذات أسهل في تغييرها من الاتجاهات أو السلوك (١٩٥).

والسؤال الآن: كيف يمكن إحداث تغير في نسق المعتقـدات. وتتلخص الإجابة عنه فيما يلي:

١ـ مصفوفة حالات التناقض المحتملة في نسق المعتقدات الكلي: A matrix of possible contradications within the total belief system:

تتفق النظريـات المعاصرة في علم النفس الاجتماعـي على أن التغيير المعرفي يتطلب بالضرورة إحداث حالـة من عدم التوازن Imbalance داخل الأنظمة الفـرعية لنسق القيمة ـ الاتجاه Value - attitude system والتي تتمثل فيما يأتي:

١ ـ العديـد من المعتقدات التي تنتظم معاً في اتجـاه واحـد يتركز حـول مـوضـوع أو موقف محدد.

٢ ـ اتجاهـان أو أكثـر تنظتم معـاً في نسق اتجاهي أشمـل، كـالأيـديـولـوجيـة السياسية.

٣، ٤ ـ قيمتان أو أكثر تنتظم معاً في شكل نسق للقيم الوسيلية والغائية.

ويعتبر تصورنا لنسق القيمة ـ الاتجاه ـ في ضـوء هذه العناصر الأربعة غير كامل إذا لم نمتد إلى بـاقي المعارف أو التصورات التي تغـذي أو تدعم هـذا النسق والتي تعد

كالمواد الخام للنمو والتغير، وهي :

٥ ـ معارف الفرد عن سلوكه .

٦ ـ معارف الفرد عن سلوك الآخرين .

٧ ـ معارف الفرد عن قيم الآخرين .

٨ ـ معارف الفرد عن حاجات الآخرين .

٩ ـ معارف الفرد عن نفسه .

١٠ ـ معارف الفرد عن الموضوعات غير الاجتماعية .

(انظر: ص ١٩٥ ـ ١٦٢ ـ ١٦٣) .

ثم أدخل «روكيش» بعض التعديلات على هذه العناصر، وضمنها في عشرة أنظمة فرعية أخرى . . وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي :ـ

جدول رقم (١)

يوضح حالات التناقض المحتملة بين الأنظمة الفرعية لنسق المعتقدات

الأنظمة الفرعية	أ	ب	جـ	د	هـ	و	ز	ح	ط	ى
أ ـ معارف عن الذات	التحليل النفسي					العلاج العقلاني لعب الدور الانفعالي	العلاج غير الموجه			
ب ـ نسق القيم الغائية					الاتساق المعرفي الوجداني					
جـ ـ نسق القيم الوسيلية						الدافعية للإنجاز				
د ـ نسق الاتجاه				نظرية التطابق			نظرية التوازن			
هـ ـ الاتجاه					التحليل المنطقي للاتجاهات	نظرية التناقض نظرية الغزو	نظرية التخاطب والاستمالة نظرية التمثل العكسي			
و ـ معارف الفرد عن سلوكه									الاقتداء والتعليم بالمشاهد	
ز ـ معارف الفرد عن اتجاهات الآخرين										
ح ـ معارف الفرد عن قيم وحاجات الآخرين										
ط ـ معارف الفرد عن سلوك الآخرين										
ى ـ معارف الفرد عن الموضوعات غير الاجتماعية										

وفي ضـوء هذا الجدول يتبين أن حـالات التناقـض المحتملة بين الأنظمـة الفرعيـة لنسق المعتقدات يصل عـددها إلى ٥٥ حالـة. فالتغيير في أحد هـذه العناصر يترتب عليـه تغيير في باقي الجوانـب. فالنمط (أ ب) على سبيل المثـال يمثل التنـاقض بين معارف الفـرد عن نفسه والقيم الغائيـة، والنمط (أ جـ) يمثل التنـاقض بين معارف الفرد عن نفسه والقيم الوسيلية. . . وهكذا.

ويتم تفسير هذا التغيير غالبـاً في ضوء عدد من النظريـات أو المناحي الموضحة في الجدول السابق رقم (١) نعرض لها على النحو الآتي:

١ ـ نظرية التحليل النفسي: Psychoanalysis Theory :

ويتركـز اهتمامها على إحـداث تغير في الشخصيـة، عن طريـق تنمية وعي الفـرد واستبصاره بالتناقض بين نظم الشخصية الثلاثة: الهو Id، والأنا Ego، والأنا الأعلى Super ego، ويتمثل هذا التناقض في وجود تعارض بين معارف الفرد عن ذاته.

وقد تطور هذا المنحى بـواسطة «سارنوف» I. Sarnoff ، الذي امتـد بعلم النفس الفرويدي إلى مجال تغيير الاتجاهات. والاتجاه كما يعرفه «سـارنوف» يقصد به نوع من الاستعـداد أو التهيـؤ Disposition للاستجـابة (بـالحب أو الكراهيـة) لفئة من الموضوعات. وهذه الاستعدادات الداخلية هي التي ينجم عنها حالة التوتر النفسي، والتي تحاول الأساليب العلاجية أن تخفف من حدتها وخطورتها على الفرد.

كـا أنه قـد ينشأ الصراع Conflict بين أنواع مختلفـة من دوافع الفرد. لـذلك فهو يسعى إلى حل هذا الصراع من خـلال قيامه ببعض المهارات العقليـة أو الحركية التي تقلل من هذا الصراع وتسمى هذه الحالـة «دفاعات الأنا» Ego Defenses، حيث يسعى الفرد لخفض التوتر. وتحاشي التهديدات، ولدفاعات الأنا هذه أهميتها في عزل و إبعاد الدوافع غير الملائمة (١٣٧).

٢ ـ نظرية العزو أو «التنسيب»: Attribution Theory :

وتهتم بـدراسـة الأسبـاب التي تقف خلف سلـوك الفرد، وآثـاره المبـاشرة أو غير

المباشرة. وهناك نوعان من العزو.

أ ـ داخلي، وتشتمل على الأسباب والعوامل الداخلية مثل: الحالات الانفعالية أو المزاجية، وسمات الشخصية، والقدرات، والظروف الصحية. . الخ.

ب ـ خارجي، ويتضمن الأسباب الخارجية مثل: الضغوط الاجتماعية من قبل الآخرين، وطبيعة الموقف الاجتماعي والظروف الاقتصادية.

فنجاح الطالب أو فشله ـ على سبيل المثال ـ قد ينسبه إلى عوامل داخلية مثل قدراته العقلية، أو عوامل خارجية مثل الحظ. وتتأثر عمليات العزو أو التنسيب بوجه عام بعدد من العوامل المعرفية والدافعية (٢٠٥).

٣ ـ نظرية التطابق: Congruity Theory:

وتتركز حول حل التناقضات بين مجموع اتجاهات الفرد التي تدور حول عدد من الموضوعات المترابطة، فطبقاً لمبدأ التطابق فإنه عندما تتفاوت أو تتعارض تقييمات الفرد نحو موضوعين مترابطين فإنه يوجد ميل لدى الفرد نحو عمل تطابق أو توازن Equilibrium بين هذه الموضوعات (١٣٧).

٤ ـ التحليل المنطقي: Syllogistic Analysis:

وهو أحد الأساليب التي قدمها «ماكجوير» في إطار نظريته الاتساق المنطقي الوجداني Logical - Affective Consistency. وتقوم هذه النظرية على مسلمتين أساسيتين:

الأولى: أن الاتساق المعرفي يعني أن هناك ميلاً لدى الفرد لأن تكون معتقداته مترابطة مع بعضها بعضا في شكل منطقي.

الثانية: أن الاتساق المعرفي يعني أن هناك ميلاً لدى الفرد لأن تكون معتقداته متسقة مع رغباته وأهدافه.

فالاهتمام في هذه النظرية يتركز حول معتقدات الفرد ومدى اتساقها مع بعضها بعضا، وكذلك مع أهدافه ورغباته. وتسعى برامج التغيير التي تقوم على هذه النظرية إلى خلق نوع من الاتساق والترابط المنطقي بين معتقدات الفرد.

٥ ـ نظرية التمثل العكسي : Assimilation- Contrast Theory :

وهي النظرية التي طورها «شريف وهوفلاند» Sherif & Hovland. وتهتم بدراسة التناقص بين اتجاهات الفرد، واتجاهات الآخرين نحوه. وينشأ «العكس» نتيجة إحلال اتجاه غير مرغوب، أما التمثل فينشأ نتيجة إحلال اتجاه مرغوب أو محبب. ويرى ممثلو هذه النظرية أن من أهم العوامل المؤثرة في عمليات تغيير الاتجاهات والآراء هو درجة التفاوت بين اتجاهات المصدر أو المرسل (عامل خارجي) واتجاهات المتلقي وآرائه (عامل داخلي). (١٣٧).

٦ ـ العلاج غير الموجه : Nondirective Therapy :

وقدمه «كارل روجرز» C. Rogers صاحب نظرية الذات ويقوم على إحداث تغيير في صورة الذات عن طريق إرشاد وتوجيه العميل أو المسترشد، وحل التناقضات بين اتجاهاته السلبية عن ذاته، وتصوراته أو معارفه عن اتجاهات الآخرين نحوه(١٩٤).

٧ ـ العلاج العقلاني: Rational Therapy :

ويهتم بحل التناقضات بين معارف الفرد عن ذاته، ومعارفه عن سلوكه وأفعاله. وذلك من خلال الوقوف على العلاقة بين تفضيلات الفرد، وأفعاله، والنتائج المترتبة على هذه الأفعال.

٨ ـ لعب الدور الانفعالي: Emotional Role Playing :

ويتركز اهتمام هذا الأسلوب على إحداث تغيير في صورة الذات من خلال حلّ التناقض القائم بين معارف الفرد عن ذاته، ومعارفه عن اتجاهات الآخرين نحوه.

ويأخذ لعب الدور مراحل مختلفة، منها لعب الدور في مواقف بنائية منظمة Structured، ولعب الدور في مواقف الحياة الفعلية. وكلاهما يسعى إلى توجيه الفرد نحو تأكيد ذاته وأن يكون أكثر توافقاً مع اتجاهاته وقيمه.

٩ ـ نظرية الدافعية للإنجاز: Achievement Motivation :

وقدمها «ماكليلاند وونتر» Maclelland & Winter، ويتركز اهتمامها على تغيير

الدافع للانجاز من خلال تنمية وعي الفرد واستبصاره بالتناقص بين الانجاز (كقيمة وسيلية)، ومعارف الفرد عن سلوكه (١٩٤).

أما النظريات الأخرى: مثل نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية التوازن، ونظرية التناقض فقد سبق الحديث عنها. وجميعها تشير إلى أهمية حالة عدم الرضا عن الذات كمحدد هام ومؤثر في عمليات تغيير القيم والاتجاهات.

حالة عدم الرضا عن الذات كمحدد للتغير:

Self- Dissatisfaction as a determinant of change

يقول «جون ديوي» J. Dewey، إن معظم أنواع التعليم تبدأ من الشعور بالصعوبة، والذي يترتب عليه التفاوت أو التعارض المعرفي بين مفاهيم الذات والأداء في العديد من المواقف: وترتبط حالات عدم الرضا عن الذات بالخبرات الانفعالية عن التناقض المعرفي. فليست كل أنواع التناقض المعرفي ضرورية لإحداث حالة عدم الرضا عن الذات ولكن فقط حالات معينة تتسم بالتركيب والتعقيد.

ويوجد غالباً لدى الفرد الدافع لمحاولة التخلص من حالة عدم الرضا عن الذات. وللقيام بذلك نجده يحاول في البداية تحديد مصدر عدم الرضا عن الذات، والتي تتمثل غالباً في القلق، والصراع الداخلي، واغتراب الذات Self - Alienation، والاغتراب عن المجتمع، واضطراب الهوية. ونظراً لتعدد هذه المصادر غالباً ما يجد الشخص صعوبة في تحديدها بدقة. ولذلك نجده يلجأ إلى العلاج بحثاً عن إنهاء هذه الحالة والعودة إلى حالة التوازن والتوافق والرضا(١٩٤).

فقد تبين أن الشعور بعدم الرضا عن الذات يترتب عليه انخفاض تقدير الذات لدى الفرد. وترتبط حالة عدم الرضا هذه بالقضايا والمسائل الأخلاقية والقضايا المتعلقة بالكفاءة أو القدرات؛ حيث يسعى الفرد دائماً لأن يكون سلوكه وتصرفاته على مستوى أخلاقي رفيع يتسق مع المعايير السائدة في المجتمع وأن تتوافر لديه قدرات ومهارات عالية. فإذا لم يكن كذلك تنشأ لديه حالة من عدم الرضا عن ذاته.

ويمكن التقليل من هذه الحالة أو علاجها من خلال وعي الفرد بأشكال التناقض بين قيمه واتجاهاتـه والذي يترتب عليه تغيير الاتجاهات الأقل مركزيـة، فتكون أكثر اتساقاً مع قيمه.

وتختلف النظرية المعرفيـة السلوكية التي قدمها «روكيش» ـ والتـي عرضنا لها ـ عن نظريات التوازن الأخرى في مجال تغيير القيم والاتجاهات فيما يأتي:

أ ـ بمفهوم عدم الاتساق:

من أكثـر الجوانب التي يتميـز بها منحى «روكيش» عن المنـاحي الأخـرى هـو أن مفهوم عدم الاتساق المعـرفي يتضمن جانبين رئيسين: الأول: ويشتمل على العناصر المعـرفية التي تشير إلى المعتقـدات والاتجاهات والقيم، والمعـارف عن سلوك الفـرد. الثاني: ويشتمـل على المعارف عن اتجاهـات وقيم وسلوك الآخـرين. أما النظـريات الأخرى فقد اقتصر اهتمامها غالباً على الجانب الأول وأهملت الجانب الثاني.

فـالعنـاصر المعــرفيـة في ضـوء تصـور «روكيـش» تشتمل على عنصرين معـرفيين (س، ص) ويشير (س) إلى معارف الفـرد عن ذاته، ويشير (ص) إلى معـارف الفرد عن أدائه في موقف معين.

ب ـ وبالاتجاهات إلى القيم:

على الرغم من تركيز المنظرين في مجال علم النفس الاجتماعي على مفهوم الاتجاه إلا أن «روكيش» يركز على مفهوم القيمة في مجال التغيير. ولا يعني ذلك أن الاتجاهات لا تمثل أهميـة في مجال العلوم السلـوكيـة ــ ولكن يعني أن القيم أكثر أهميـة فهي تـرتبط ارتباطاً عالياً بمفاهيم الذات، كما انها تعتبر من محددات الذات والسلوك.

جـ التغيير المعرفي قصير المدى ـ وطويل المدى:

Short - term and long - term cognitive change:

ويتمثل الفـارق الثالث بين نظـريـة «روكيش» والنظـريات الأخـرى في أن معظم

النظريات المعرفية في علم النفس الاجتماعي قد تركزت على التغيير قصير المدى. أما نظرية «روكيش» فقد تناولت أيضا التغيير طويل المدى ومحاولة الوقوف على الظروف التي يحدث في ظلها كل نوع.

د ـ التغيير السلوكي هو نتيجة التغيير المعرفي:

يرى معظم علماء علم النفس الاجتماعي أن التغيير في معارف الفرد يترتب عليه تَغَيُّرٌ في سلوكه. إلا أنه كما كشفت نتائج العديد من الدراسات توجد علاقة ضعيفة بينهما (الاتجاه والسلوك). وأدى هذا «بروكيش» إلى افتراض أن الاتجاهات ليست محدداً هاماً من محددات السلوك. وإنه من الضروري فهم الظروف التي تعد الاتجاهات فيها محددة لسلوك الفرد.



ثانياً : أساليب تغيير القيم :

١ ـ تغيير القيم من خلال وسائل التخاطب الجماهيري

٢ ـ أسلوب «السوسيودراما» .

٣ ـ أسلوب الاستماع إلى القصص .

٤ ـ أسلوب توضيح القيم .

٥ ـ تنمية القيم من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية .

٦ ـ أسلوب التوجيه والإرشاد .

٧ ـ البرامج التربوية .

وفي ضـوء النظـريـات السابقـة لعمليـة تغيير القيم والاتجاهـات أمكن لعـدد من الباحثين في المجال إحداث التغيير الفعلي أو التجريبي لهذه القيم، وذلك من خلال عدة أساليب نعرض لها على النحو الآتي:

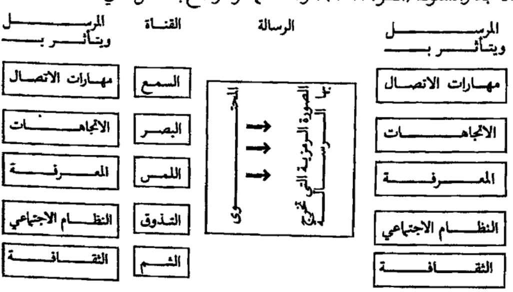
(١) تغيير القيم والاتجاهات من خلال وسائل التخاطب الجماهيري:

ويقصد بالتخاطب «عملية إرسال واستقبال المعلومات والإشارات أو الرسائل عن طريق الكلمات والرموز والإيماءات، من كائن حي إلى آخر، وتشير الرسالة المنقولة إلى شيء محدد يمكن تمييزه عن أشياء أخرى لكل من المرسل والمستقبل»(٩٢).

وتشتمل دراسة الأثر الذي تحدثه وسائل التخـاطب أو الاتصال على سؤال صاغه «لاسويل» Lasswell على النحو الآتي:

من، يقول ماذا، ولمن، وبأي وسيلة، وما الأثر المتوقع، وفي أي ظروف؟

ويشير هـذا السـؤال إلى أن عمليـة التخـاطب تشتمل على عـدة عنـاصر هي: المصدر، والرسالة، وقنـاة الاتصال، والمستقبل أو المتلقي، وناتج أو مقدار التغير في الاتجاه والسلوك (انظر: ١٥٨). وذلك كما هو موضح بالشكل الآتي:



شكل رقم (٥)

يوضح عناصر عملية الاتصال (انظر: ٤٩)

أ ـ المصدر : Source:

ومن أهم خصائصه المصداقية Credibility، والجاذبية Attractiveiness، والقوة أو السيطرة Power. وتشير المصداقية إلى تزايد تأثير المصدر إذا كان خبيرا وموضوعياً ومخلصاً وذا سمعة طيبة. أما الجاذبيـة فلا تعني فقط أن يكون الشخص كامل المظهر أو الهيئة. فقد أوضحت بعض الـدراسات أن جاذبية الشخص تزداد أحيـاناً إذا كان بـه نقص أو عندمـا يصدر عنـه خطأ مـا. ويتوقف تأثير الجاذبيـة على نوع الجمهـور والموقف الذي يتم فيه التفاعل. فإذا كان اللقاء بجمهور عريض ويتضمن تفاعلاً في المستقبل فإن الجاذبية الشخصية والمركز الاجتماعي للشخص يكون تأثيرهما أقوى. أما إذا كـان الاحتكاك مـؤقتـاً ولا يتضمن لقـاءً آخر في المستقبل فـإن النتائج تكـون على العكس تمامـاً. فقد تبين أن الأفراد يـوافقون على الـرسائل التي تجيء من شخـص به بعض العيوب الجسمية أكثـر من تلك التي تجيء من شخص سليم وجذاب المظهر، إذا كانت الموافقة تعني عدم وجود لقاء آخر في المستقبل (٤٤ , ١٥٨).

كما أن هنـاك عوامل تتعلـق بشخصية المصـدر كمهـارته الاجتماعيـة في الحكم على المستمعين وقدرتـه على ضبط حالته الانفعاليـة، وقدرته على أن يثير مستمعيه ويـزيد من اهتمامهم وحماسهم(١).

وقـد يحدث أحيانـا نـوع من التصـارع بين الجاذبية والخبرة، فقـد يكـون الشخص جذاباً ولكنـه ليس على قدر مرتفع من الخبرة. وقد أوضحت الـدراسات انه ليس من الضروري أن يكـون المتكلم خبيراً حتى يحظى بتـأييـد المستمعين أو المشـاهـدين، بل يكفي أن يتصور المستمع هذا (١٩).

ب ـ الرسالة : Message:

من الخصائص التي تجعلها مؤثرة وفعالة أن تتسم بالوضوح وألا تثير الخوف بدرجة كبيرة، حيث توجد عـلاقة منحنية بين درجة التخويف وبين حرص الفـرد على طاعة

ما جاء في الرسالة . فالدرجة العالية والدرجة المنخفضة من التخويف أو التوتر يصاحبها تأثير ضئيل بالرسالة . أما الدرجة المتوسطة فهي الدرجة المثلى التي في ظلها يحدث التأثير والإقناع(٤٤) ولطريقة تقديم الرسالة تأثيرها ، فهل تقدم الحجج المؤيدة فقط ، أو تقدم إلى جانبها الحجج المعارضة مع محاولة دحضها. ويتوقف ذلك غالباً على طبيعة الموضوع ونوع الجمهور الذي يقدم له . فإذا كان الموضوع يتسم بالبساطة والجمهور لديه استعداد لقبول المصدر أو المتحدث فمن الأفضل تقديم الرسالة بشكل بسيط دون تقديم الحجج المعارضة(١) .

جـ ـ قناة التوصيل Channel :

تتم عملية التخاطب من خلال نوعين من القنوات :

الأولى : قنوات مواجهة Face to Face ، وذلك عن طريق أفراد الأسرة أو الأصدقاء أو الأقران ، والجيران . . الخ .

الثانية : قنوات غير مواجهة : وتتضمن وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة (كالراديو والتليفزيون ، والسينما ، والمجلات ، والصحف ، والكتب) .

وقد تبين أن تأثير القنوات المواجهة على تغيير القيم والآراء أكفأ من القنوات غير المواجهة(١٥٨) .

د ـ المتلقي Receiver :

ومن أهم خصائصه المؤثرة في عملية الاقناع ، سمات شخصيته ، وذكاؤه ومستواه التعليمي ، وعمره ، وجنسه ، وحالته النفسية . . الخ . . فقد تبين على سبيل المثال أن الأشخاص الذين يشعرون بالنقص ، وعدم الثقة ، والعجز عن تأكيد الذات غالباً ما يسهل تغيير قيمهم واتجاهاتهم ، خصوصاً إذا كانوا أقل تأكداً من صدق آرائهم السابقة . فالشخص الذي يقلل من شأن أفكاره غالباً ما يجد نفسه ميالاً

للاقتناع بأحكام الآخرين وخاصة إذا كان هؤلاء ميالين للقطع واليقين فيما يقولونه(١٩).

هـ - الأثر المتوقع Effect :

ويشير إلى آثار تغيير الاتجاه أو القيمة، وحجم هذا التغيير ومدته (سواء طويل المدى أو قصير المدى)، ومدى مقاومة الفرد للتغيير (انظر: ١، ٤٤، ١٥٨).

وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال إلى أهمية وسائل الإعلام كإحدى الوسائل المعمقة لقيم المجتمع العامة فقد أشار كثير من الباحثين أمثال «برلسون» Berelson و«انكلز» Enkeles إلى الدور الذي يمكن أن تقوم به وسائل الإعلام في بث القيم العامة التي يراد لها أن ترسخ وتعمق لدى الأفراد. هذا وإن واجه الباحثون صُعُوبَةَ تحديدِ الحجم النسبي الذي يمكن أن تؤديه هذه الوسائل في هذا الأمر.

وتتمثل هذه الصعوبة في عدم إمكانية عزل تأثير وسائل الإعلام عن مؤثرات أخرى يحتمل لها أن تدفع بطابعها ما يفد من هذه الوسائل من مضمون تريد إيصاله إلى الأفراد. كما أن هناك اختلافاً بين المجتمعات من حيث انفتاحها أو انغلاقها وبالتالي التعامل بفاعلية أو عدم فاعلية فيما يرد من وسائل الإعلام من مضامين، فتأثير وسائل الإعلام في مجتمع مغلق أكبر من تأثيرها في حالة المجتمع المنفتح (٢٥؛ ١٣٦).

كما تبين أيضاً أن هناك تأثيراً كبيراً لوسائل الاتصال أو التخاطب وبخاصة التليفزيون على المعرفة الاجتماعية والسلوك وبالتالي على ترتيب القيم والاتجاهات والأفعال المرتبطة بها.

وقد أوضح «ميلتون روكيشي» من خلال تجربة أجراها في هذا الصدد أهمية الظروف والاجراءات التجريبية في إحداث تغيير طويل المدى في كل من القيم والسلوك، وبخاصة لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت لمعلومات موضوعية عن

«أنساق القيم ـ الاتجاه»، الخاص بهم أو بالآخرين. واستخدمت نتائج الآخرين كجماعة مرجعية تمثل عائداً لتوجيه الأفراد موضع التجربة. كما تبين أيضاً أن التغيرات في القيم والسلوك يمكن أن تنشأ عندما يفكر الأشخاص موضوع التجربة في قيمهم. ففي البداية يُعْطى الأفراد ترتيباً لأهمية القيم بناء على ما يعرفونه عن أنفسهم. ثم يقارنون بين معلوماتهم أو معارفهم الذاتية عن أنساقهم الخاصة «بالقيمة ـ الاتجاه»، وبين معلومات وصلت إليهم عن أنساق «القيم ـ الاتجاه»، لدى الآخرين (١٩٤).

وبوجه عام فهناك تأثير للعائد Feedback على الأشخاص موضع التجربة يؤدي إلى زيادة ترتيبهم لقيمتي المساواة والحرية. كما يساعد العائد في حل التناقضات الخاصة بالفرد. ويعد هناك كأسلوب علاجي (نفس المرجع السابق).

ويستخلص من ذلك أن التغيير طويل المدى في القيم والسلوك يمكن أن يحدث لمجرد التعرض لمعلومات Information عن العلاقة بين القيم والاتجاهات. والتعرف على عدم الاتساق بين قيم واتجاهات الفرد، وبين قيم واتجاهات الآخرين. ومثل هذه المعلومات عن الآخرين يمكن تقديمها عن طريق:

أ ـ تقديم المحاضرات.
ب ـ عن طريق الدروس المكتوبة.
جـ ـ عن طريق الاتصال والمواجهة المباشرة.
د ـ من خلال وسائل الاتصال الجماهيري (١٩٤).

وتشير نتائج الدراسات إلى أهمية برامج التليفزيون في تغيير قيم واتجاهات الفرد. وذلك من خلال تقديم المعارف والمعلومات التي تؤدي إلى زيادة وعيهم وتحبيذهم لاتجاه معين أو ابتعادهم عنه. وقد استمرت التغيرات في القيم والسلوك بعد البرنامج حوالي أربعة أشهر، وهو تغير طويل المدى (١٩٣).

إلا أن حجم تأثير التليفزيـون مازال حتى الآن غير محدد بدقة ووضـوح ، فأطفال هذا العصر يتعـرضون لمؤثـرات خارجيـة عديـدة ، حيث أن حركـة التغير الاجتماعي السريعة والعـوامل السكـانية ووقوع أحـداث عنيفة كـالحروب ، وتفكك العـلاقات الاجتماعية وارتباك الأوضـاع الاقتصادية ، وظهور أنماط عمل مختلفـة . . كل هذا له وقع كبير في حياة الأطفال (١٨).

وحتى الدراسـات المقارنة التي كانت قـد أخضعت مجموعات من الأطفـال الذين يتعرضون لتليفزيـون منذ صغرهم ومجموعات أخرى لم تتعرض لـه في بيئات متقاربة لم تثن المتحمسين لحسنات التليفزيون عن حماسهم ، حيث برروا ذلك من خلال القول بأن دراسات الأثر لا تزال من الدراسات الوليدة ، وأن قياس التأثيرات أمر عسير لأن مناهج القياس وطرقه وأدواته لا تمتلك الكفـاءة اللازمة للحكم على صحة ما انتهت إليـه تلك الـدراسـات من نتـائج . وإننـا حتـى لـو سلمنـا بصحـة عـدد من تلك الـدراســات فإنها تظل تفتقـد شرطـا جـوهـريـا مـن شروط التفكير العلمي وهـو «التعميم». حيث أن التعميم لا يمكن أن يطلـق إلا في حـالـة التماثل ، والتماثل في ذاته ليس له حضور إلا في حالات نادرة.

ويلاحظ من مجمل الدراسات عن تعرض الأطفال للتليفزيون أن الأطفال في الدول المختلفة يقضـون فترات أمام التليفـزيون تـزيد عن المسـافة المخصصـة ضمن فترات برامجهم الخاصة وهذا يعني أنهم يتعرضـون لبرامج وأفلام ليست معدة لهم ، وفي هذا غالبا خطورة وأضرار على قيمهم واتجاهاتهم (نفس المرجع السابق).

٢ ــ استخـدام اسلـوب «السوسيودرامـا» في تغـيير اتجـاهات الأطفـال وقيمهـم :

الدراما الإبـداعية Creative Dramatic هي أسلوب من أسـاليب تنمية الابداع لدى الأطفـال ، وفي ممارسـة الطفل لهذا النشاط يتحقق لـه الكثير من الخبرات التي تؤدي إلى تعديل سلوكه وتغيير اتجاهاته وتأكيد بعض القيم لديه (٥١).

و «السوسيودراما» هي ما إلاّ نوع من التمثيل التلقائي الإبداعي أيضا مع اختلاف

بسيط في الأهـداف . ومن التجـارب التي أجريت بـاستخـدام هـذا الأسلوب مـا يأتي :

قـام «ستيفن ولـدفـورد» Steven & Ledford بإحـدى التجـارب لاختبـار أثـر «السوسيودراما» على اتجاهات بعض الأطفـال نحو الآخرين (كما يراها الطفل ، وكما يراهـا المدرس ، وكما يراهـا زملاؤه) . واستخدم البـاحثان في هذه التجـربة مجمـوعة ضـابطة (لا يتبع معهـا أي إجراء أو بـرنـامج تدريبي) ، وقَـدَّمـا لها مقياسـا لمعرفـة اتجاهـاتهم نحو الآخـرين ، وبعيـدا عن الآخرين ، كما قَـدَّمـاً لمدرسيهم مقياسـات مماثلة .

وشارك أطفال المجموعـة في نشاط يعتمد على أسلوب «السوسيودرامـا» ، وهو ما يعرف بلعبـة (فمن . . من أنا) ، حيث يقـوم أحد الاشخاص بتقـديم شخصية لها مميزات معينة ، وعلى الأطفال في المجموعة التجريبية أن يخمنوا من هذه الشخصية ، وقد كانت الشخصيـات التي عرضت تتميز في أدائها بالاتجاه نحـو الآخرين ، وضد الآخرين ، أو بعيدا عن الآخرين .

وقـد تم قياس بعـدي لاتجاهات الأطفـال المشاركين في التجـربة ، وكـذلك لآراء المدرسين والزمـلاء الذين كانوا يجلسـون كمشاهدين ويسجلـون آراءهم حول التغيير الذي حدث بالنسبة لكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية في اتجاهاتهم مع الآخرين أو ضد الآخرين .

وكان من نتائج هذه التجربة أن التغيير في اتجاهات الأطفال نحو وضد وبعيدا عن الآخرين كما تسجله آراء الأطفال أنفسهم قبل وبعد التجربة يشير إلى زيادة في الاتجاه ضـد وبعيـدا عن الآخـرين ونقص في الاتجاه نحـو الآخـرين . وهـذه النتيجـة ثبت عكسها بالنسبة لآراء المدرسين والأقران .

وقد فسر الباحـث هذا التناقض بأن الطفل في نشاط «السـوسيودراما» تتاح له الفرصة لملاحظة سلوكه في عيون الآخرين . كما تتاح له فرصة لمراجعة نفسه واسترجاع خبراته السابقـة واتجاهاته ضـد أو بعيدا عن الآخرين وتقييم هـذه الاتجاهات . إلا أن ذلك

حيث أن هذه العمليات التي أشار إليها الباحثان لا تناسب هذه السن ـ ولكن تناسب سناً أكبر من ذلك وهي السن الذي تبدأ فيه عملية الضبط الذاتي للسلوك وتقييم الخبرات . وهو ما تشير إليه دراسات النمو من أنه سن الثانية عشرة وما بعدها (أنظر : ٥٢).

٣ ـ أسلوب الاستماع إلى القصص :

ويتلخص هذا الأسلوب في تغيير وتنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية والأخلاقية للأطفال من خلال تقديم بعض القصص والحكايات الملائمة لأعمار هؤلاء الأطفال.

ومن التجارب التي أجريت في هذا المجال تجربة «كروس وكروس» من خلال تقديم مجموعة من القصص لعينة من الأطفال في أعمار تتراوح ما بين الرابعة والسادسة. وذلك بهدف تنمية القيم الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال. وكان من نتائج هذه التجربة وجود تغيير ملحوظ لدى أطفال المجموعة التجريبية (التي قدمت لها القصص) بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

ومن الدراسات التي اتبعت هذا الأسلوب الدراسة التي أجرتها «د. عفاف عويس» عن تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة (دراسة تجريبية). وقد أجريت على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتضمن البرنامج ما يأتي :

١ ـ تقديم ١٥ قصة مسجلة حول موضوع الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة.

٢ ـ القيام ببعض الأنشطة لتوضيح القيم وتهيئة الظروف لاستبصار الأطفال باهتماماتهم وتوجهاتهم القيمية.

٣ ـ التخطيط لمشروع عمل جماعي حول موضوع الاتجاه وتنفيذه في محيط التلاميذ.

وقد استغرق تنفيذ البرنامج ثلاثة أشهر (لقاءين أسبوعياً ، اللقاء الواحد ساعة ونصف). وكان من نتائج هذه الدراسات ما يأتي :

أ ـ هناك فرق دال بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة . حيث تتزايد لدى أطفال المجموعة التجريبية قيمة التعاون

، والمسئولية الاجتماعية واحترام قوانين الجماعة .

ب ـ ارتبط مدى الاستفادة من خبرات البرنامج بأدوار كل من الذكر والانثى كما تحددها أساليب التنشئة الاجتماعية . فأظهرت الإناث تفوقا في أداء البنود الخاصة بالتعاون خارج الأسرة .

جـ ـ وبوجه عام تشير نتائج الدراسة إلى أهمية البرامج التدريبية في مجال تنمية القيم الاجتماعي والأخلاقية لدى الأطفال (أنظر : ٥٢).

٤ ـ أسلوب توضيح القيم :

قدم هذا الأسلوب «سيدني وسيمون» Sidney & Simon وذلك بهدف تحديد القيم الموجهة لسلوك الفرد واتجاهه دون الاعتماد على النصح أو الأرشاد ومن الأساليب المتبعة في هذا الصدد ما يعرف «بالقصف الذهني» Brain Storming ، وهو أسلوب للتفكير الجماعي في أغراض متعددة منها حل المشكلات ، والتدريب بقصد زيادة كفاءة القدرات والعمليات الذهنية ، ويتم وفقا لقواعد ومبادىء تنظم خصائص الجماعة المشتركة فيه والخطوات التي يمضي وفقا لها وصياغة النتائج التي تسفر عنها العملية (أنظر : ٣١) وهو أسلوب ملائم بالنسبة للأطفال والكبار.

ويقوم أسلوب القصف الذهني على مبدأين رئيسين ، يترتب عليهما أربع قواعد يجب اتباعها في جلسات توليد الأفكار . أحد هذين المبدأين يؤكد ضرورة إرجاء التقييم أو النقد Deferment of Judgment لأية فكرة إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار . أما المبدأ الثاني فيؤكد معنى أن «الكم ينتج الكيف» Quantity Breeds Quality ، وينطوي هذا المبدأ على التسليم بأن الأفكار والحلول المبتكرة للمشكلات تأتي تالية لعدد من الحلول غير الجيدة .

أما القواعد الأربع التي تترتب على هذين المبدأين ، فتتمثل في مجموعة من الاجراءات الواجب اتباعها في جلسات القصف الذهني هي : -

١ ـ ضرورة تجنب النقد .

٢ ـ إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها أو مستواها

مادامت متصلة بالمشكلة موضع الأهتمام .

٣ ـ الكم مطلوب بمعنى أنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من أعضاء الجماعة زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الأصيلة أو المعنية .

٤ ـ البناء على أفكار الآخرين وتطويرها . ويقصد بهذه القاعدة تشجيع المشاركين وشحذ واقعيتهم لأن يضيفوا أفكارا جديدة ، وأن تشكل هذه الأفكار مع غيرها من الأفكار التي سبق طرحها في الجلسة تكوينات جديدة أو غير ذلك من صور التطوير أو الاضافة ويستخدم هذا الأسلوب بكفاءة في مجال تنمية القدرات الإبداعية وحل المشكلات (أنظر : ٣٤) .

كما أمكن الاستفادة من هذا الأسلوب في مجال تنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية والأخلاقية لدى عينات من الأفراد في أعمار مختلفة (أنظر : ٥٢) .

فقد أجرى «واتكينز» D. Watkins دراسة عن تأثير التدريب على الإفصاح عن القيم في مستوى الجمود وإمكانية تغيير نسق القيم لدى طلاب المدارس الثانوية وتبين أن عملية التدريب على الإفصاح عن القيم لم يكن لها أثر على الجمود أو القيم الغائية ، ولكن لها أثر مباشر في تغيير القيم الوسيلية نحو الاتجاه المرغوب فيه (٢٢٨) .

٥ ـ أسلوب تنمية القيم الأخلاقية من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية :

من الوسائل التي يمكن من خلالها إنماء الجوانب الأخلاقية عند الأطفال هو أن نمكن الأبناء من إدراك النتائج المترتبة على سلوكهم فعندما يصبح الأطفال على وعي بما يترتب على سلوكهم من نتائج سيصدرون السلوك المراد ويتحاشون السلوك غير المراد . ومن الممكن للآباء الوفاء بهذا المطلب من خلال :

أ ـ تنصيب أنفسهم قدوات تحاكي السلوك الأخلاقي . فعندما يقوم الطفل بسلوك معين وفي ذهنه نموذج يحتذيه أو قدوة يحاكيها . وقد تكون هذه القدوة أخا أكبر أو قريناً . . . الخ . إلا أن أكثر هذه القدوات تأثيرا هم الآباء حيث يقف سلوك الأبوين كمصدر أساسي لمعلومات الطفل . فملاحظة الطفل لسلوك أبويه أكثر تأثيرا

من مجرد إعلام أبويه له بالسلوك الملائم . فعندما يستمع إلى أبويه وهما يوجهانه فهو يتعلم منهما فقط ما الذي يريدانه منه . ومن خلال ملاحظة سلوكهما فهو يتعلم كيف يُصْدِر السلوك . ومن فوائد الاقتداء أيضا أنه يكشف للأبناء عن مدى تمسك الآباء بالقواعد السلوكية التي حددتها الثقافة والقواعد المحبوبة . وهذا من شأنه أن يشجع الأبناء على تمثل هذه القواعد(٢٩) .

وقد أثبتت الدراسات بالفعل أهمية القدوة في مواقف عدة فقد تبين أن الأطفال الأكثر كرما ، هم أولئك الذين كانوا يرون في آبائهم من صفات الكرم والتعاطف والرعاية والحب ، أكثر مما كان يرى أولئك الأطفال الذين رفضوا أن يتقاسموا ما كسبوه مع غيرهم . ومعنى ذلك أن مشاهدة الطفل لما يقوم به والداه من سلوك خلقي هو أكبر مشجع له على أن يقتدى به ويغير من سلوكياته واتجاهاته (أنظر : ١١) .

كما تبين أن مجرد الكلام الذي يصدر عن النموذج أو القدوة لا يكون له من التأثير ما للسلوك الذي يقوم به القدوة فعلا . وفي هذا نجد نموذجا تطبيقيا لما سبق الحديث عنه في إطار نظرية التناقض المعرفي ، التناقض بين القول والفعل لدى الأشخاص الذين يمثلون قدوة (الآباء ، المدرسون ، الأخوة ، الأصدقاء . . الخ) . وهو أمر على جانب كبير من الأهمية وبخاصة في المراحل العمرية المبكرة من تنشئة الطفل .

فقد تبين أنه عندما يقول الكبير شيئا ، ويعمل شيئا آخر ، فإن الأطفال لا يظهر عليهم أي استياء من ذلك التناقض ، فهم يرددون ما يقوله الكبير ويفعلون ما يفعل ، دون أن يدركوا ـ فيما يبدو ـ التناقض الذي يتضمنه ذلك ، وهكذا قد ينتقل التناقض الموجود في المجتمع بين القول والفعل ، وبين الشعارات المرفوعة والممارسات الفعلية من جيل إلى جيل دون أن تجد الأجيال الجديدة أي غضاضة في ذلك ، فقد شربته مع تنشئتها الأولى . . . (نفس المرجع السابق) .

ب ـ إتاحة معلومات دقيقة للطفل عن سلوكه :

لا يرى الطفل سلوكه كما يراه المحيطون به . ومن ثم فإن على الآباء أن يمكنوا الطفل من الحصول على معلومات دقيقة عن السلوك الذي أصدره ، ويمكنوا الطفل

من أن يرى سلوكه على نحو موضوعي.

جـ ـ إتاحة معلومات عن النتائج الآجلة المترتبة على السلوك :

يبدأ الأطفال مع ازدياد عمرهم الزمني في تعلم النتائج المترتبة على سلوكهم وبخاصة المباشرة منها (الفورية)، ويعد تعلمهم للنتائج المباشرة المترتبة على سلوكهم أسرع كثيرا من تعلمهم للنتائج الآجلة. ومن هنا تقع مسئولية كبرى على الآباء من حيث تعليم أبنائهم هذه النتائج البعيدة (٢٩).

وفي ضوء ما سبق يتبين أن نمو الضمير والسلوك الأخلاقي يعتمد على مبادىء أساسية هي :

١ ـ توحد إيجابي عن حب وليس عن رهبة.

٢ ـ قدوة تمارس السلوك الخلقي في الحياة الواقعية حيث يكون الطفل مشاهدا مشاركا في هذه الممارسات.

٣ ـ إعطاء الطفل الفرصة ليقوم هو ذاته بتقليد هذه الممارسات وتدعيمه إيجابيا في ذلك.

٤ ـ تجنب أسلوب العقاب والتزمت أو التشدد والعنف كوسيلة يسعى الوالدان طريقهما إلى تحقيق هذه الأهداف. فسوف يبعدهما ذلك عن أهدافهما بدلا من أن يقربهما منها.

٥ ـ مطابقة القول للفعل وإلاّ وقع الطفل نفسه في تناقض يصعب عليه التخلص منه فيما بعد (١١).

(٦) أسلوب التوجيه والإرشاد :

عندما يقع الفرد في حالة من الصراع أو عدم التوازن بين قيمه أو تفضيلاته فإنه يكون عرضه في بعض الأحيان للوقوع في المرض وحدوث اضطراب في شخصيته.

ويأخذ هذا الصراع أو التناقض بين قيم الفرد أشكالا مختلفة تقترب من تلك الأنماط التي تحدث في حالة صراع الدوافع وهي :

أ ـ «صراع الإقدام ـ الإقدام». ويكون غالبا بين هدفين موجبين، إذ يختار

الشخص بين شيئين مرغوبين ــ إلا أننا ينبغي ألا ننسى أن اختيار أحد الشيئين معناه فقدان الآخر ، ويترتب على ذلك أن قوة الجذب الواقعة على الشخص تجعله غير متوازن ومن ثم يتحرك نحو الهدف الأقرب . وهذا النوع من الصراع هو أقل الأنواع إثارة للقلق والتوتر.

ب ـ «صراع الإحجام ـ الإحجام» . حيث يقع الفرد بين شيئين سالبين ، وعليه أن يختار بين أمرين «كلاهما مُرّ» ومن أمثلة هذا النوع من الصراع أن يختار الشخص بين العمل في مهنة شاقة لا يحبها أو يموت جوعا ، أو أن يحارب الجندي ، أو يكون جبانا . . الخ .

جـ ـ «صراع الإقدام ـ الإحجام» . وفي هذا النمط من أنماط الصراع نجد أن هناك دافعين متعارضين أحدهما يدفعنا لأن نعمل شيئا معينا بينما يدفعنا الآخر إلى تجنب عمله . ومن أمثلة ذلك الصراع بين رغبة الشخص في عمل شيء يرغب فيه جيدا ، وشعوره بتأنيب الضمير والذنب Guilt Feeling إذا عمل هذا الشيء . وكلما اززداد الشخص اقترابا من الهدف كلما زاد قلقه وصراعه النفسي . وهذا الصراع بين الإقدام والإحجام إذا لم يحل يجعل الشخص عاجزا عن التصرف لا يستطيع أن يقترب ولا أن يبتعد ، بل يعاني التوتر أو يصل به الأمر إلى حد المرض النفسي (٥٥) .

ويتطلب مثل هذه الأنواع من الصراع غالبا نوعاً من الإرشاد والتوجيه ـ خصوصا عند الوقوع في الحالات الشديدة منها ، كالصراع من النوع الثالث ، وعملية الإرشاد والتوجيه هذه تأخذ خطوات تدريجية منظمة مع الشخص الذي يعاني من الصراع بين دوافعه أو قيمه .

فقد أشار كل من «حامد وفلاي» Hamid & Flay إلى أنه عندما يعطي الفرد ـ على سبيل المثال ــ أهمية كبيرة لقيمة المساواة ، وأهمية أقل لقيمة الحرية فإن الجانب المعرفي لديه في هذه الحالة يتسم بعدم التوازن . وأوضح الباحثان أنه لإعادة هذا النسق إلى حالة التوازن يمكن اتباع إحدى طريقتين : ـ

الأولى : إمّا أن نزيد من أهمية هاتين القيمتين لدى الفرد بنفس الدرجة .

الثانية : وإمّا أن نقلل من أهمية هاتين القيمتين لدى الفرد .

ويتم هذا التغيير غالبا عن طريق وسائل مختلفة : كالإرشاد والتوجيه من خلال تعرض الفرد لمعلومات عن علاقة هذه القيم ، وزيادة وعيه واستبصاره بعدم الاتساق بين قيمه وقيم الآخرين . . . وهكذا (١٢٢).

وفي مجال تغيير القيم الأخلاقية يجب أن نميز بين مراحل الحكم الأخلاقي ومضمونه . ففي حالة السرقة يكون سؤال الشخص لنفسه : هل يسرق أم لا ؟ هذا هو مضمون الحكم الأخلاقي في الموقف . أما استدلاله عن اختياره لأحد البديلين (السرقة أم عدم السرقة) فيعرف بأنه بناء الحكم الأخلاقي . ويتركز استدلاله هذا حول عشر قيم أو قضايا أخلاقية لهذه المشاكل أو المعضلات الأخلاقية Moral Di-lemmas :

١ ـ العقاب .
٢ ـ الملكية أو الأحقية .
٣ ـ الأدوار والجوانب المؤثرة وجدانيا .
٤ ـ الأدوار والجوانب المؤثرة للسلطة .
٥ ـ القانون .
٦ ـ الحياة .
٧ ـ انتهاك آداب السلوك واللياقة .
٨ ـ العدالة .
٩ ـ الحقيقة أو الصدق .
١٠ ـ الجنس .

ويشمل الاختيار الأخلاقي على المقارنة بين اثنتين أو أكثر من هذه القيم ، الممثلة للصراع في الموقف .

فمرحلة بناء الحكم الأخلاقي للشخص يتم تحديده في ضوء :
١ ـ ما الذي يمثل أهمية أو قيمة من هذه القضايا الأخلاقية .

٢ ـ لماذا يعطي الشخص قيمة لشيء معين أو ما هي الأسباب التي تجعله يعطي أهمية أو قيمة لشيء معين. ففي المرحلة الأولى يكون السبب غالباً متمثلاً في القوة أو الملكية، وفي المرحلة الثانية يكون السبب هو حاجة الفرد، وفي الثالثة يكون السبب مرتبطاً بعلاقته بالآخرين، ودرجة تقديرهم له، وفي الرابعة يكون السبب مرتبطاً بالقانون الاجتماعي أو الديني، وفي المرحلة الخمسة والسادسة يكون الحكم الأخلاقي مرتبطاً بالضمير الذاتي بعيداً عن تأثير الآخرين (١٤٦).

ويوجه عام يجب أن تتركز عملية الإرشاد حول إحداث التكامل بين القيم التي يرغبها الشباب من ناحية وبين القيم المرغوبة فيها من جانب الراشدين من ناحية أخرى والقيم السائدة في المجتمكع بصفة غامة. كما يجب أن يتضمن الإرشاد التعامل مع نسق القيم السائدة لدى الشباب في ضوء القيم المحبوبة وكذلك التعامل مع صراع القيم الذي قد يعاني منه الشباب (٣٥).

ويحتل التوجيه والإرشاد أهمية كبيرة في بعض المراحل العمرية كمرحلة الشباب، فترة التوتر والقلق وعدم الاستقرار والمعاناة. ويحتاج هؤلاء الشباب إلى الإيمان دينياً وفلسفياً وأخلاقياً. ويتمثل ما يحتاجه في مجال الشباب في مجال الإيمان العقيدي في:

١ ـ معنى للحياة يدفعه إلى أن يتخذ موقفاً إيجابياً منها، فيقبل عليها ويستمتع بها ويعمل من أجلها.

٢ ـ مجموعة من القيم والمعايير تنظم علاقاته بنفسه وبالآخرين وبالواقع.

٣ ـ تفسير مقبول لعلاقة الإنسان بالكون ومسؤولياته وحقوقه فيه، فعدم مواظبة بعض الشباب على ممارسة الشعائر الدينية ليس دليلاً على أنهم لا يأبهون بموضوع الدين. بل حقيقة الأمر أنهم يمرون بمرحلة تتطلب فهماً ناضجاً للإيمان والتزامات الإنسان فيه.

وتشير استطلاعات الرأي وقياس الاتجاهات بين الشباب العربي في مستوى التعليم الثانوي والعالي إلى أن من لا يهتمون منهم بمشكلات الإيمان هم قلة قليلة، فالغالبية العظمى منهم تبدي اهتماماً حقيقياً بعملية إعادة بناء نسق الإيمان والقيم والنظرة إلى الحياة. ويحدث هذا بخاصة بين من هم فوق متوسطي الذكاء وحول سن

الخامسة عشرة، ويشيع بين الذكور أكثر مما هو عليه بين الإناث.

ويقع الشباب غالباً في العديد من المشاكل نتيجة لأن المجتمع الحديث ـ بنظمه وأنساق القيم لديه ـ يسير في اتجاه إلغاء تميز فترة الشباب. وذلك لأنه لم يعد يسمح للشباب بأن يعيشوا حياة تتناسب مع متطلبات النمو في هذه المرحلة من العمر وهو بتعقيداته ونقص مرونته يجعل من بعض فضائل مرحلة الشباب (كالحماس والرومانسية والتفاؤل والأمانة وغيرها) رذائل تنطوي على خطر على الحياة بدلاً من أن تساعد في تطويرها وإثرائها (أنظر: ٢٤).

٧ ـ **البرامج التربوية:**

تعتبر الحياة الأكاديمية مصدراً أساسياً للتنشئة القيمية، فالقيم كما أوضح «جنزبرج» لا تصبح محكاً مرجعياً هاماً لقرار الفرد إلا في حوالي سن الخامسة عشرة والسادسة عشرة، وبالتالي فهي أكثر طواعية للتشكل والتغير من خلال معايشة الخبرات الدراسية (٢٥).

وفي إحدى الدراسات لجأ الباحث إلى الطلاب أنفسهم ليتعرف على تقديرهم لتأثير الخبرات التي يتعرضون لها على قيمهم. وكان ترتيب هذه العوامل من حيث أهمية تأثيرها في قيم الطلاب ـ مرتبة حسب أهميتها:

١ ـ الكتب الدراسية.

٢ ـ الأصدقاء.

٣ ـ محاضرات الأساتذة.

٤ ـ شخصيات الأساتذة (اتجاهاتهم وسلوكهم وآراؤهم).

٥ ـ آراء الزملاء والزميلات والاختلاط معهم.

٦ ـ جماعات طلابية.

فالطلاب والطالبات يرون أن النواحي الأكاديمية أكثر أهمية في تغيير قيمهم عن أنواع النشاط الأخرى. فأهم العوامل الكتب التي درسوها وقرأوها، ثم الأصدقاء ثم محاضرات الأساتذة أما العوامل الثلاثة الأخيرة في هذا الترتيب فتتمثل في: آراء الزملاء والزميلات، والجماعات الطلابية التي ينتمون إليها، وألوان النشاط التي

يقومون بها (٢٢).

وقـــد توصل «جاروس» D. JAROS إلى أن هناك خمسة عوامل تؤثر في التوجهات القيمية للطلاب وهي:

١ ـ محتوى المنهج وما يتضمنه من موضوعات.

٢ ـ محتوى المنهج وعلاقته بأسلوب التدريس.

٣ ـ إفصاح المدرسين للتلاميذ عن قيمهم في قاعات الدرس.

٤ ـ إفصاح المدرسين عن قيمهم خارج قاعات الدرس.

٥ ـ مدى توحد الطلاب مع المدرسين (أنظر: ٢٥).

ويؤيـد ذلك ما كشفت عنه نتائج الـدراسات السابقـة من وجود تغير في نسق قيم الطلاب من مـرحلة لأخـرى، فقد تبين أن الطلاب في نهايـة الدراسـة الجامعية على سبيل المثـال يكـونـوا أقل دوجماطيقيـة وأكثر اتسـاعـاً لـلأفق، وأقل تـوجهـا للقيم التقليدية، وأكثر تمسكاً بالقيم المنبثقة أو العصرية (١٥٤).

ونظرا لأهمية المدرسة والخبرات الأكاديميـة في تشكيل قيم الفرد ـ فإنّ هناك عدداً من المؤشرات التي يجب على القـائمين بـالعمليـة التعليميـة أخـذهـا في الاعتبـار، وهي:

١ ـ الاقتناع والممارسة: لابدّ من توافر الاقتناع والممارسة بين هيئة التدريس

، فالقيم ليست ترديدات لفظية ولكنها تستنتج من السلوك والمظهر.

٢ ـ القدوة: ويتطلب هذا من هيئة التدريس جهداً خاصاً في أن يكون المعلّم مثالاً يقتدى به.

٣ ـ الإقناع: وهو ليس مجرد أن يصل الطرف الآخر إلى تبنّي وجهة نظرنا بأي وسيلة، كما أنه ليس فـرض رأي المعلم أو استغلال سلطته ونفوذه في التعـامل مع الأطفال أو التلاميذ يفرض عليهم وصـايته القيمية والفكرية، إنما الإقناع هو وجـود ديموقراطية مهمتها توجيـه الأفراد لإدراك الموقف بالصورة التي تجعلهم يشعـرون بالحاجة للتغيير

نحو القيم الإيجابية. فهو توجيه من الخارج نحو الداخل، بحيث يكون الفرد قادراً في المستقبل، على استمرار السير في التجديد القيمي كلّما دعت الحاجة إلى ذلك.

٤ ـ المتابعة والاستمرار: فالتطوير القيمي عملية تتطلّب وقتاً وجدية ولا تتم عن طريق الحماس والانفعال الوقتي بل تتطلب متابعة التلميذ في سلوكه ومراقبة تصرفاته واستمرار توجيهه (٥٩).

عرضنا في هذا الفصل من الدراسة لنظريات وأساليب تغيير قيم واتجاهات الفرد، فبدأنا بتقديم الإطارات أو النظريات التي تناولت عملية التغيير، وهي: النظريات المعرفية (كنظرية التوازن، والاتساق المعرفي ـ الوجداني، ونظرية التنافر المعرفي)، والنظريات السلوكية، والنظرية المعرفية ـ السلوكية. ثم انتقلنا بعد ذلك إلى الحديث عن أساليب التغيير الفعلية أو التجريبية لقيم الفرد. ومنها أسلوب التغيير من خلال وسائل التخاطب أو الاتصال الجماهيري، و«السوسيودراما»، والاستماع إلى القصص، وأسلوب التوجيه والإرشاد، والبرامج التربوية، وما إلى ذلك).

ويلاحظ أن هذه النظريات والأساليب وإن بدت لنا مختلفة عن بعضها في إمكانية تطبيقها أو استخدامها إلا أنها متداخلة ويكمل بعضها بعضا الآخر وتنتظم في إطار عام يمكن الاستفادة منه في الجانب التطبيقي أو العملي. فنحن في أمَسَّ الحاجة إلى تربية أجيال من الأطفال والشباب على مستوى عالٍ من الخلق والقيم الإيجابية ـ وبخاصة بعد أن انتشر الكثير من مظاهر الانحراف السلوكي والأخلاقي بين الشباب والأطفال في وقتنا الحالي.



الفصل العاشر
التوجهات القيمية والإطار الحضاري

ونعرض في هذا الفصل من الدراسة لما يأتي:

- أهمية الدراسات الحضارية المقارنة.

- نماذج من البحوث الحضارية المقارنة:

١ - المقارنة بين الأنساق القيمية لدى الطلاب الكويتيين والمصريين.

٢ - المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والسعوديين.

٣ - المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والأمريكيين.

٤ - المقارنة بين قيم الطلاب العراقيين والأمريكيين،

٥ - المقارنة بين قيم المراهقين القطريين والمراهقين المصريين.

٦ - المقارنة بين قيم الإيطاليين واليهود في المجتمع الأمريكي.

٧ - المقارنة بين أنساق قيم الطلاب في كل من: الصين، والهند، واليابان، والنرويج، وأمريكا.

٨ - المقارنة بين قيم الطلاب الأمريكيين والدنماركيين.

٩ - المقارنة بين قيم الطلاب الأمريكيين، والكنديين، والاستراليين، والاسرائيليين.

١٠ - المقارنة بين قيم المجتمع الأمريكي والمجتمعات النامية.

١١ - المقارنة بين قيم الأطفال في كل من: أمريكا، وبريطانيا، وألمانيا وتركيا، ولبنان، وإسرائيل، وإيران، وكمبوديا، واليابان.

لفترة طويلة اعتمدت معظم البحوث التي يجريها علماء النفس لدراسة السلوك الإنساني على بيانات تُجمع عن أفراد ينتمون إلى مجتمع واحد، وينشأون في الغالب في حضارة واحدة. ويميل علماء النفس عادة إلى تعميم النتائج التي يصلون إليها من دراسة السلوك الإنساني في مجتمع واحد فيعتبرونها معبّرة عن خصائص السلوك الإنساني على وجه عام، غير أن ذلك قد يؤدي إلى كثير من الأخطاء.

ولهذا السبب أخذ علماء النفس في السنوات الأخيرة يهتمون كثيراً بالدراسات الحضارية أو الثقافية المقارنة Cross- cultural studies والتي تتضمن كثيراً من المعلومات عن الإنسان وعاداته وقيمه واتجاهاته وسلوكه في مختلف الحضارات (٦٥).

ففي عام ١٩٦٦ أنشئت «مجلة علم النفس الدولية» بواسطة الاتحاد الدولي للعلوم النفسية. ويركز محتوى هذه المجلة على مقارنة الظواهر السيكولوجية عبر الحضارات. كما ظهر أيضاً مجلة تحمل اسم هذه الدراسات، وهي «مجلة علم النفس الحضاري المقارن»، وبدأت في إخراج الكثير من الأبحاث المقارنة عن السلوك لدى أبناء الثقافات المختلفة. كما أقيم أول مؤتمر لهذه الدراسات عام ١٩٧٢ تحت إشراف الهيئة الدولية لعلم النفس «العبر حضاري» في هونج كونج (٣).

ويستخدم مفهوم البحوث الثقافية المقارنة أحياناً بشكل غير دقيق فبعضهم يرى أنه يتضمن البحوث التي تتناول جماعات الثقافة الفرعية Sub-culture groups داخل نفس المجتمع (مثل الطبقات الاجتماعية، والمناطق المختلفة داخل البلد الواحد، أو بين الحضر والريف . . . الخ). كما يستخدمه بعضهم على أنه يشتمل على الدراسات التي تتم عبر دول أو قوميات Cross- nations تنتمي لنفس الثقافة، كالبلاد الغربية التي تنتمي جميعها إلى الثقافة الغربية (مثل ألمانيا الغربية، بريطانيا، فرنسا، وألمانيا الشرقية)، أو الدول التي تنتمي إلى الثقافات الشرقية (كالإتحاد السوفيتي والصين وتشيكوسلوفاكيا . . . الخ) والدول العربية التي تنتمي كلها إلى الثقافة العربية (مثل مصر، وسوريا، ، والكويت، وليبيا، وتونس، والسعودية . . . الخ).

كما يرى بعضهم الآخر أن البحوث الحضارية المقارنة تشتمل على البحوث التي تهتم بالمقارنة بين بعض جوانب السلوك (كالاتجاهات، والقيم، وسمات الشخصية . . الخ) في بلدين ينتمي كل منهما إلى ثقافة مختلفة، مثل المقارنة بين كل من اليابان والولايات المتحدة الأمريكية.

ونظراً لأنه لا يوجد أي تعارض منهجي بين الدراسات الثقافية المقارنة والدراسات المقارنة بين القوميات التي تنتمي لنفس الثقافة، فسوف نعبر عن كل منهما باسم «الدراسات الثقافية المقارنة»(٥٦).

وقد وجد علماء النفس في هذه الدراسات مادة غزيرة عن السلوك الإنساني في كثير من المواقف الاجتماعية بحيث أصبح من الممكن إجراء المقارنات الحضارية لاستنتاج أوجه الشبه والاختلاف في بعض خصائص السلوك الإنساني(٦٥).

وقد اتجهت الدراسات الحضارية المقارنة ــ التي تناولت العلاقة بين الحضارة والشخصية ـ في مجموعها وجهتين:

الأولى : استمدت مادتها الرئيسة من المجتمعات البدائية أو شبه البدائية كمجتمعات الهنود الحمر، والإسكيمو، والقبائل التي تعيش في عدد من جزر المحيط الهادى ومنها الدراسات التي قامت بها «مارجريت ميد» M.Mead.

الثانية : الدراسات التي استمدت مادتها من المجتمعات الحديثة، وهي أقرب إلى بحوث الطابع القومي للشخصية، ومن بين هذه الدراسات على سبيل المثال جهود «د. حامد عمار»، «وسيد عويس، وسيد ياسين» عن الطابع القومي للشخصية المصرية(٤٣).

وتتمثل أهمية الدراسات الحضارية المقارنة فيما يأتي:

١ ـ الوصول إلى المبادىء العامة المنظمة للسلوك الإنساني بوجه عام، بصرف النظر عن اختلاف الحضارات والمجتمعات.

٢ ـ معرفة كيف يتأثر السلوك الإنساني بأنواع الحضارات المختلفة التي ينشأ فيها الإنسان.

ويتميز منهج البحث الحضاري المقارن فيما يرى «وايتنج J.W.M. Whiting عن منهج البحث الذي يجري في حضارة واحدة بميزتين رئيستين:

الأولى: أنه يضمن أن النتائج التي نصل إليها ترتبط بالسلوك الإنساني على وجه عام، ولا ترتبط فقط بحضارة معينة.

الثانية: أنه يزيد من مدى التباين في كثير من المتغيرات موضع البحث والدراسة (انظر: ٦٥ ص ٦١).

وهناك عدد من الصعوبات والعقبات التي تواجه الدراسات الحضارية المقارنة ومنها مشكلة تماثل العينات التي يتم الحصول عليها من مجتمعات مختلفة، ومنها أيضاً تماثل أدوات وأساليب القياس المستخدمة، ومدى توفر مقاييس محايدة ثقافياً Culture 2 Faire ـ أي صالحة للاستخدام أم عبر حضارات وثقافات مختلفة (٥٦).

ونعرض فيما يلي لنماذج من الدراسات التي اهتمت بالمقارنة بين الأنساق القيمية عبر حضارات ومجتمعات مختلفة سواء عربية أو أجنبية.

(١) المقارنة بين الأنساق القيمية لدى الطلاب الكويتيين والمصريين:

قام «دعيسى، وجنوره» بدراسة حضارية مقارنة بين قيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين، تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠، ٢٢ سنة وذلك خلال العام الجامعي (٧٨ ـ ١٩٧٩).

وكان من أهم ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة أن هناك نسقاً للقيم يتميز به كل مجتمع عن الآخر، يتسق مع ظروف التنشئة الاجتماعية التي يتم اكتساب القيم من خلالها، سواء أثناء الطفولة داخل الأسرة، أم في مرحلة المراهقة أثناء تعرض الشباب لكل مؤثرات المجتمع ومؤسساته التربوية والإعلامية. كما أن هناك جوانب كثيرة من الاتفاق بين نسق القيم في المجموعتين ويرجع ذلك إلى انتمائها معاً للثقافة العربية العامة (٥٣).

وفيما يتعلق بالترتيب القيمي لدى الطلاب المصريين والكويتيين حسب أهمية القيم فيوضحه الجدول التالي :ـ

جدول رقم (١)

يبين ترتيب القيم في العينتين (وفقاً لمتوسط الدرجة على القيمة)

عينة الطلاب الكويتيين		عينة الطلاب المصريين	
القيم	الترتيب	القيم	الترتيب
الحياة العائلية	١	الحياة العائلية	١
الحب	٢	الحب	٢
الامن الشخصي	٣	المعرفة	٣
التطلع والاستكشاف	٤	التطلع والاستكشاف	٤
النقاء الديني	٥	الامن الشخصي	٥
المعرفة	٦	الطموح	٦
احترام الذات	٧	احترام الذات	٧
الطموح	٨	النقاء الديني	٨
السعادة	٩	الإنجاز	٩
الحرية	١٠	التقدير الاجتماعي	١٠
الاستقلالية	١١	الإصلاح والتغيير	١١
التقدير الاجتماعي	١٢	الحرية	١٢
الراحة والاستمتاع	١٣	المسؤولية	١٣
الإنجاز	١٤	الاستقلالية	١٤
الجمال	١٥	الراحة والاستمتاع	١٥
المسؤولية	١٦	الصراحة	١٦
الإصلاح والتغيير	١٧	السعادة	١٧
المقدرة والكفاءة	١٨	العمل	١٨
التقدمية والمستقبلية	١٩	المقدرة والكفاءة	١٩
المساواة	٢٠	التقدمية والمستقبلية	٢٠
الحياة العملية	٢١	العقلانية والمنطقية	٢١
الصراحة	٢٢	النظام	٢٢
العقلانية والمنطقية	٢٤٣	الجمال	٢٤٣
النظافة	٢٤	المساواة	٢٤
الصداقة	٢٥	التسامح	٢٥
النظام	٢٦	الصداقة	٢٦
العمل	٢٧	الكرم	٢٧
الامانة	٢٨	النظام	٢٨
التسامح	٢٩	الإثارة	٢٩
الإثارة	٣٠	الحياة العملية	٣٠
الكرم	٣١	الأمانة	٣١

وقـد أوضحت نتائج هـذه الـدراسة تـزايـد أهميـة القيم الجمالية، وتفضيل الحيـاة العملية والسعادة لدى الطلاب الكويتيين عن الطلاب المصريين. كما يتميز الطلاب الكويتيون بتزايـد أهمية كل من الحرية والاستقلالية والراحـة والاستمتاع والتقدمية أو المستقبلية، والمساواة والنظافة. وعلل الباحث ذلك بأنه يرجع إلى اختلاف المستويين الاقتصادي والسياسي قوة أو ضعفا وحداثة أو قدما في كل من المجتمعين.

أما الطلاب المصريـون فقد تزايد لديهم أهميـة قيمة الطموح وقيمة المعـرفة، فقيمة الطموح من حيث الترتيب السادسـة لدى الطلاب المصريين والثامنـة لدى الطلاب الكويتيين. أما قيمة المعرفة فتمثل القيمة الثالثة في نسق القيم في العينة المصرية وتمثل السادسة في النسق الكويتي.

وفيما يتصل بأوجه التشـابه بين المجتمعين فيتمثل في ظهور مجمـوعة من القيم التي تحتل الصـدارة وتمثل أهميـة كبيرة لـدى الطلاب الكـويتيين والمصريين، وهي الحيـاة العائلية، والحب، والأمن الشخصي، والتطلع والاستكشاف.

أما عن العوامـل والأبعاد الأساسية التي ينتظم حولها نسـق القيم لدى الطلاب في كل من مصر والكويت، فتتمثل في ظهـور عامل خاص يقيم الشخصية البـدوية في المجتمع الكويتي (وتشبعت عليه قيمة الحيـاة العملية، والتطلع والاستكشاف) ـ في مقابل عامل خـاص يقيم الشخصية الريفية (كالحياة العـائلية، والحب والطموح). كما تبين أيضا ظهور عاملين متشابهين خاصين بالقيـم الطلابية والشبابية تميز المرحلة من حيث طلـب العلم والتحمس للمعـرفـة، والقلق والحاجـة لـلأمن الشخصي بالنسبة للمستقبل.

كما كشفت النتائج أيض عن وجود نسقين من قيم الاستمتاع والـرفاهية، والنجاح فى الحياة العملية لدى الطلاب من المجتمعين المصري والكويتي.

وربما كان من المناسب في ظل هذه النتـائج الرد على «رافائيل باتاي» R. Patai، والذي يرى أن أساس القيم في المجتمعات العـربية ينبع من القيم البدوية مثل الكرم والشرف والشجـاعة واحترام الـذات ـ حتى هنـا والصـورة تتفق مع ما كشفت عنـه

النتـائج ــ إلا أنـه يضيف إلى هـذه القيم الإجـابيـة «النفـور من العمل البـدني أو اليدوي» ويعتبره من القيم البدوية الأساسية .

وهذا الاستنتاج بالطبـع لا يستند إلى دراسة ميدانية ، فقد تبين ارتبـاط قيمة الراحة والاستمتاع ارتبـاطا سلبيـا بباقي القيم ممـا يدل على بطلان رأي «بـاتاي» فـالحياة في البادية تتطلب الخشونة والجهد والعناء(٥٣) .

(٢) المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والسعوديين :

وفي مجال المقارنـة بين القيم السـائدة المحبوبـة في البيئتين المصرية والسعـودية تبين أهميـة القيم الاجتماعيـة والدينيـة لـدى الطـلاب السعـوديين كما تتزايـد أهميـة القيم السياسيـة والاقتصاديـة والجمالية لـدى الطلاب المصريين، وتـدل هذه الفـروق على وجود بعض التمايز بين الثقافتين المصرية والسعودية .

وبوجـه عام تكشف نتائج هذه الـدراسة عن وجود وحـدة ثقافية قيمية عـامة بين مصر والسعوديـة فقد تبين أن القيم الثلاث : الـدينية، والاجتماعية ، والنظـرية تحتل مركز الصدارة لدى الطـلاب السعوديين والمصريين سواء في مرحـلة التعليم الثـانوي أو الجامعي(٣٥) .

(٣) المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والأمريكيين :

كما أجرى د. «عطيـة هنا» دراسـة حضاريـة مقارنة بين القيم السـائدة في كل من جمهورية مصر العربية، والولايـات المتحدة الأمريكية، على عينات من الطلبة تتراوح أعمارهم بين ٢٠ ، و٢٥ سنة .

وقد تبين مـن نتائج هـذه الدراسـة تفوق الطلبـة الأمريكيين على الطلبـة العرب في القيمتين الجمالية والدينية تفوقاً ذا دلالـة إحصائية، في حين يتفوق الطلبة العرب على الطلبة الأمريكيين في القيمة الاجتماعية تفوقاً ذا دلالة إحصائية . وأرجع الباحث تفوق الطلبة العـرب في القيمة الاجتماعية إلى اهتمامهم بـالتطور الاجتماعي وعـلاج المشكلة الاجتماعية المختلفة مـن عهود التأخر والاستعمار بخاصة بعـد أن حصلت البلاد على استقـلالها السيـاسي، أما اهتمام الطلبـة الأمـريكيين بـالقيمة الجماليـة فيرجع إلى مـا

وصلت إليه هذه البلاد من مستوى من المعيشة يتيح لأفرادها الاهتمام بالفنون والآداب والاستمتاع بها . كما يرجع اهتمام الطلبة الأمريكيين بالقيمة الدينية إلى أن أسئلة الاختبار المستخدمة تهتم بنشأة الدين والمقارنات بين الأديان المختلفة .

كما تبين أن الطالبات العربيات يتفوقن على الطالبات الأمريكيات تفوقاً واضحاً ودالاً على القيم النظرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية ـ في حين أن الطالبات الأمريكيات يتفوقن على الطالبات العرب في القيم الجمالية والدينية . ويرجع ذلك إلى أن الفتاة العربية تقدم على الدراسة الجامعية لدوافع تتعلق إما بناحية شخصية لها وهي التحصيل العلمي أو الربح المادي ، وإما بناحية عامة وهي الخدمة الاجتماعية أو الكفاح القومي . أما تفوق الأمريكيات في القيمة الجمالية فربما يرجع إلى نفس الأسباب التي سبق ذكرها عن تفوق الطلبة الأمريكيين على الطلبة العرب في هذه القيمة .

وتبين أيضاً أن هناك اختلافاً واضحاً بين قيم الطالبات من المجتمعين عنه في حالة الطلبة ، ويرجع ذلك غالباً إلى ما يذكره الباحثون في مجال علم النفس من أن النساء أكثر محافظة على الثقافة التي ينشأن فيها من الرجال . وقد يكون ذلك راجعاً إلى أن الطلبة أكثر تعرضاً بحكم الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشون فيها للثقافات الأخرى ومنها الثقافة الغربية من الطالبات (٦٥) .

(٤) المقارنة بين قيم المراهقين القطريين والمراهقين المصريين :

كما كشفت نتائج الدراسات في مجال المقارنة بين المراهقين القطريين والمراهقين المصريين ، أن هناك تشابهاً بينهما في أهمية كل من القيمة النظرية والقيمة الاقتصادية . أما بالنسبة للقيم الدينية والجمالية والاجتماعية فيتميز مراهقو قطر بتفوقهم في هذه القيم الثلاث على مراهقي جمهورية مصر العربية ـ وبخصوص القيمة السياسية فتمثل أهمية كبيرة لدى المراهقين المصريين بالمقارنة بالمراهقين القطريين .

ويرجع تفوق المراهقين القطريين في القيمة الاجتماعية عن المراهقين المصريين إلى

الفروق الثقافية والحضارية بين المجتمعين. . فمجتمع بدوي كمجتمع قطر تدور حاجاتـه حول إشباع الحاجات الاجتماعيـة الرئيسة، وهي الانتماء والشعـور بالنجاح والتقدير وتحمل المسؤولية، وحب الاجتماع بالآخرين. فهناك حاجة للانتماء ومشاركة غيرهم والتفاعل معه. لذا كانت القيمة الاجتماعية موضوع اهتمام أكبر (١٦).

(٥) المقارنة بين قيم الايطاليين واليهود داخل المجتمع الاميركي:

اهتم «سترودبك» F .L. Stoatbeck بالمقارنة بين الأنساق القيمية لجماعتين ينتميان لثقافتين مختلفتين يضمهما المجتمع الاميركي، وهم الإيطـاليون الجنوبيـون، واليهود. ويحكم منطقـه في هـذا الاختلاف البين لتسقـي قيم هاتين الجماعتين خصـوصـاً فيما يتعلق بتوجههما لـلإنجاز كقيمة أساسية في الحيـاة. فالإيطاليون الجنـوبيون لا يمثل الإنجاز بـالنسبة لهم قيمـة هامة ــ في حين يمثل الانجاز بالنسبـة لليهود ــ كما يرى الباحـث المذكور ـ قيمـة أساسيـة. وأرجع ذلك إلى التمايـز القائم بين ثقافتـي هاتين الجماعتين واختلاف أساليب التنشئة الأسرية المتبعة.

فالأسرة اليهوديـة تعطي أهمية أكبر للتعليم والامتداد خارج نطاق العـائلة، وتنمية الذات، والاقتدار في معالجة المواقف الخارجية ـ في حين تعطي الأسرة الإيطالية أهمية أكبر للثروة والملكية، والتضامن العائلي، والقـوة السياسية في نطاق الجماعة المحلية. ومن ثمـرة هـذين التـوجهين القيميين المختلفين تتأتى للمجتمع اليهـودي امكـانيـة «الحراك الاجتماعي» Social Mobility من خلال قيمة الإنجاز، وللمجتمع الايطالي المتقوقع داخل حدود ضيقة (انظر: ٢٥).

(٦) المقارنـة بين أنساق قيم الطلاب في كل من: الصين، والهند، واليـابان والنرويج وأمريكا:

أشار «شـارلز موريس» في دراستـه على عينات طلبـة الجامعة في كل من الصين، والهند، واليابان، والنرويج، والولايـات المتحدة الأمريكية، أن هناك تشابهاً بين هذه الشعوب في توجهـاتهم القيمية العامة. فقد تبين أن الأبعـاد التي تنتظم حولها ثلاث عشرة طـريقة للحيـاة Ways of life (كالاستمتـاع بالحياة من خلال المشـاركة مع

الجماعة، والاستمتاع بالمنافسة، وضبط الذات اجتماعياً والحياة الداخلية، والمغامرة، والطاعة. . . الخ) ـ هي:

١ ـ عامل ضبط الذات: Self - control

٢ ـ الاستمتاع والتقدم في الفعل: Enjoyment and progress in action

٣ ـ الاكتفاء الذاتي: Self - sufficiency

٤ ـ تقبل الآخرين والتعاطف معهم: Receptivity and sympathetic concern

٥ ـ الانغماس الذاتي والاستمتاع بالحياة: Self - indulgence

وإلى جانب أوجه التشابه هذه تبين أن هناك بعض جوانب الاختلاف حول الوزن النسبي لكل عامل من هذه العوامل. وذلك على النحو الآتي:

أ ـ تبين أن عامل الذات تتزايد أهميته في المجتمع الهندي، يليه النرويج ثم اليابان، والصين، والولايات المتحدة الأمريكية.

ب ـ أما عامل الاستمتاع بالعمل فيمثل أهمية كبيرة لدى الطلاب الصينيين، يليهم طلبة المجتمع الهندي، ثم النرويج، والولايات المتحدة، واليابان.

جـ ـ فيما يتعلق بعامل الاكتفاء الذاتي تَتَزَايَدُ أهميته لدى الطلاب اليابانيين ثم يليهم مباشرة طلبة المجتمع الهندي، ثم النرويج، والولايات المتحدة، والصين.

د ـ كما تبين أن عامل تقبل الآخرين والتعاطف معهم يحتل المرتبة الأولى لدى الطلبة الصينيين ثم الهنود، ثم اليابانيين، وفي النهاية الطلبة الأمريكيين.

هـ ـ أما الانغماس والاستمتاع بالحياة فيمثل أهمية كبيرة لدى الطلاب الأمريكيين، يليهم اليابانيون، والنرويجيون، والهنود، والصينيون(١٦٥).

كما تبين في دراسة أخرى أجريت على عينات من الطلبة العرب بوجه عام. باستخدام نفس استخبار طرق الحياة الذي أعده «شارلز موريس» أن هؤلاء الطلاب يفضلون النشاط، ومشاركة الجماعة، وضبط الذات، ويرفضون التفتح، والمنافسة،

والمتعة ، والبهجة(١٦٥) .

(٧) المقارنة بين أنساق قيم الطلاب الأمريكيين والدنماركيين :

أوضح «كنـدل وليسر» O.B.Kandel & G.S. Lesser في دراستهما المسحيـة عن البناء القيمي لدى المراهقين في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والدنمارك(١٤٠)، أن هنـاك فـورقاً واضحـة وذات دلالـة بين المجمـوعتين من المراهقين في أهميـة القيم والترتيب الـذي تأخذه هـذه القيم . كما تبين أيضـاً أن هناك فـروقاً بين الأمهـات من المجتمعين. وذلك كما هو موضوح بالجدول الآتي :

جدول رقم (٢)

يوضح أهمية القيم لدى كل من المراهقين والأمهات في كل من أمريكا والدنمارك

القيمة	عينة المراهقين		عينة الأمهات	
	في الولايات المتحدة	في الدانمارك	في الولايات المتحدة	في الدانمارك
الأسرة :	٢٣	٢٣	٢٣	٢٣
١ ـ التعاون مع أفراد الأسرة	٤٢٪	١٧٪	٦٥٪	٤٢٪
٢ ـ المساعدة في شئون المنزل .	٣٠٪	٢٣٪	٤٣٪	٣١٪
٣ ـ احترام الوالدين	٨٧٪	٦٠٪	٩٦٪	٧٦٪
٤ ـ الأخلاق المثالية .	٩٪	٢٪	١٥٪	٤٪
٥ ـ إرضاء الوالدين	٣٤٪	٥٢٪	١١٪	٢٠٪
جماعة الأقران :				
٦ ـ حب القيادة	٢٠٪	٤٪	١١٪	١٪
٧ ـ المشاركة في الأداء .	٣١٪	٣٧٪	١٤٪	١٨٪
٨ ـ الالتزام بالمواعيد .	٤٠٪	٣٥٪	٦٪	٢٪
٩ ـ الشعبية في المدرسة .	٤٦٪	٤٥٪	١٩٪	٢٨٪
١٠ ـ كسب النقود .	٤٦٪	٣٠٪	٣٦٪	١٧٪
١١ ـ الحصول على تقدير الآخرين .	١٨٪	١٥٪	٥٪	١١٪
١٢ ـ أن أكون محبوبا .	٥٤٪	٣٢٪	٤٤٪	٢٧٪
١٣ ـ السمعة الحسنة .	٧٨٪	٥٣٪	٩٣٪	٧١٪
المدرسة :				
١٤ ـ الصورة الحسنة والطيبة لدى المدرسين (أن يكون نابغة أو ذكيا) .	٣٣٪	٥٥٪	٧٤٪	٦٤٪
١٥ ـ التعليم في المدرسة	٣٩٪	٣١٪	٦٩٪	٦٤٪
١٦ ـ العمل بجدية في الدراسة	٥٤٪	٣٢٪	٨٣٪	٥٤٪
١٧ ـ القيام بقراءات واسعة .	٢٨٪	٢١٪	٥٤٪	٥١٪
١٨ ـ التخطيط للمستقبل .	٧٨٪	٣٨٪	٨٠٪	٤٤٪

وتشير هذه النتـائج إلى وجود اختلاف بين قيم الأمهـات والأبناء داخل كل مجتمع من هذين المجتمعين. فقيمـة احترام الوالدين مثلا تحظى بأهميـة كبيرة لدى الأمهات الأمريكيات (٩٦٪) ـ مقـابل ٨٧٪ لدى المراهقين الأمريكيين. كما أنها تحظى بأهمية كبيرة لدى الأمهات الدنماركيات ٧٦٪ ـ مقابل ٦٠٪ لدى المراهقين الدنماركيين.

إلى جانب ذلك تبين أن هناك اختـلافاً بين قيم المراهقين الأمركيين، وقيم المراهقين الدنماركيين. ومن أمثلـة ذلك قيمة إرضاء الـوالدين، والتي تحظى بأهميـة كبيرة لدى المراهقين الـدنماركيين (٥٢٪) عن المراهقين (٣٤٪) أمـا قيمـة التخطيط للمستقبل فتحظى بأهميـة كبيرة لـدى المراهقين الأمـريكيين (٧٨٪) عن المراهقين الـدنماركيين (٣٨٪).

كما تبين أن هناك بعض أوجه الاتفاق بين المراهقين من المجتمعين فكلاهما حصل على درجات متقاربـة على قيمة الشعبية بين الزملاء في المدرسـة، والمشاركة في العمل (انظر: ١٤٠ ص ٩٥ ـ ٩٧).

(٨) المقارنـة بين أنساق قيم الطـلاب في كل من: أمـريكا وكنـدا واستراليا وإسرائيل:

تعـد الدراسـة الحضـارية المقـارنـة للقيم التي أجراهـا «ميلتـون روكيش» من أهم الدراسـات التي أجريت في هذا المجـال، حيث اهتم بإجراء المقارنـات بين الأنساق القيمية لدى عينات من الطلبة الجامعيين في أربعـة مجتمعات هي: الولايات المتحدة الأمريكية (عينة من الطلبـة في جامعة ميتشجان)، وكندا (عينة من جـامعة امنتاريو الغربيـة)، وأستراليا (عينة من جـامعة فنلدرز، وتم الحصـول عليها بواسطـة «فيذر» N.T. Feather أحـد البـاحثين في الميـدان، وإسرائيل (عينـة من طلبـة معهـد التكنولوجيا بحيفا، وتم الحصول عليها بواسطة «ريم» Y.Rim (انظر: ١٩٤ ص: ٨٩ ـ ٩٣).

وتم جمع البيانـات باستخـدام مسح القيم «لروكيش» Rokeach Value Survey وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

أ ــ يأخــذ تــرتيب نسق القيــم الغــائيــة في المجتمعــات الأربعــة الشكل الآتي:

جدول رقم ٣
يوضح ترتيب القيم الغائية في أربعة مجتمعات

العينة / القيمة	الولايات المتحدة ن = ١٦٩	استراليا ن = ١٦٩	اسرائيل ٧١	كندا ١٢٥
الحياة المريحة	١١	١٣	١٥	١٣
الحياة المثيرة	١٢	١١	٩	١١
الإنجاز	٥	٤	٧	٩
السلام العالمي	١٠	٩	١	١٢
جمال العالم	١٨	١٥	١٧	١٥
المساواة	١٣	١٠	١٠	١٠
الأمن العائلي	٧	١٢	٨	٧
الحرية	١	٣	٤	١
السعادة	٢	٧	٣	٢
الاتساق الداخلي	٩	٨	١٣	٦
الحب الناضج	٦	٥	٥	٣
الأمن القومي	١٧	١٧	٢	١٧
المتعة	١٥	١٤	١٤	١٤
النجاة والخلود في الحياة الآخرة	١٦	١٨	١٨	١٨
تقدير الذات	٤	٦	١١	٤
الاعتراف الاجتماعي	١٤	١٦	١٦	١٦
الصداقة الحقة	٨	٢	١٢	٥
الحكمة	٣	١	٦	٨

اما فيما يتعلق بترتيب القيم الوسيلية في هذه المجتمعات فيوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٤)
يوضح ترتيب القيم الوسيلية في أربعة مجتمعات

العينة / القيمة	الولايات المتحدة ن = ١٦٩	استراليا ن = ٢٧٩	اسرائيل ن = ٧١	كندا ن = ١٢٥
الطموح	٣	٦	٧	١١
سعة الأفق	٤	٢	٩	٤
الكفاءة	٥	٨	٤	١٢
المرح	١٥	٩	١٤	٦
النظافة	١٧	١٧	١٥	١٧
الشجاعة	١١	١٠	١٢	٨
التسامح	١٢	١١	١٨	١٠
تقديم المساعدة	١٤	١٣	١٠	٩
الامانة	١	١	١	١
سعة الخيال	١٣	١٥	١٦	١٥
الاستقلال	٦	٧	١٣	٥
الثقافة	٩	١٤	٦	٧
المنطق	٧	١٢	٣	١٤
الحب	١١	٤	٨	٣
الطاعة	١٨	١٨	١٧	١٨
التهذب	١٦	١٦	٢١	١٦
المسؤولية	٢	٣	٢	٢
ضبط النفس	١٠	٥	٥	١٣

وتكشف النتائج الواردة في الجدولين السابقين ـ فيما يرى «روكتش» عما يأتي :ـ

أ وجود فروق رئيسة في القيم الغائية بين عينات الطلبة الذكور الممثلين للمجتمعات الأربعة ، وذلك في قيمة السلام العالمي ، والأمن القومي . فعلى الرغم من أن الطلبة الأمريكيين ، والكنديين ، والاستراليين يعطون قيمة السلام العالمي ترتيب يتراوح بين (١ , ١٠) ــ يعطي الطلبة الإسرائيليون لهذه القيمة الترتيب رقم (١). كذلك يعطي الطلبة في كل من كندا واستراليا وأمريكا أهمية ضئيلة لقيمة الأمن القومي فتعطيها رقم (١٧) ـ أما الطلبة في إسرائيل فيعطونها رقم (٢) في الأهمية .

ويعكس ذلك ــ في رأي «روكيش» ـ الظروف التي يعيشها الطلبة الإسرائيليون ، من عدم الاستقرار ، والحروب في الشرق الأوسط كما تبين أيضا أن التوجه المادي ، Orientaion toward materialism والمنافسة ، والإنجاز غالبا ما تميز الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية عن غيرهم من المجتمعات . وكذلك تمثل قيمة المساعدة اهمية كبيرة لدى الطلبة في كندا ـ بالمقارنة بطلبة المجتمع الأمريكي ، أو الإسرائيلي ، أو الاسترالي .

ويبدو أن التوجه نحو الإنجاز أكثر ارتباطا بالمادية والنجاح أكثر من الكفاءة الشخصية . فالطلبة في أمريكا يعطون أهمية كبيرة لقيمة الطموح عن قيمة التمكن Capable ــ بعكس الطلبة الإسرائيليين الذين يعطون أهمية لقيمة التمكن عن الطموح .

كما تشير النتائج إلى أن الطلبة الأمريكيين أقل توجها نحو المساواة من الطلبة الكنديين ، والإسرائيليين والاستراليين . فالطلبة الأمريكيون يعطون أهمية للنقاء الديني ــ بالمقارنة بعينات الطلبة من المجتمعات الثلاثة . كما أهم أقل توجها نحو الحب ، والحياة المثيرة والسعادة والحب الناضج من الطلبة في استراليا أو كندا أو إسرائيل .

ويتميز نمط قيم الطلاب الإسرائيليين عن المجتمعات الأخرى بأنهم يعطون أهمية كبيرة لعدد من القيم ، كالسلام العالمي ، والأمن القومي ، والتمكن ، كما أنهم أقل

توجهـا نحو الفـردية Individualistic من الأمـريكيين والكنـديين والاستراليين وأكثر تـوجها نحـو الجماعة Group - oriented . ويظهر ذلـك بوضوح مـن خلال إعطائهم أهمية كبيرة لقيم المساعدة، والنظافة، وضبط الذات.

كما تبين أن الطلبـة الاسرائيليين يعطون أهميـة ضئيلـة لقيم الصـداقة، والاتسـاف الداخلي، وتقدير الذات، وسعة الأفق.

ويتميز الطلبة الأستراليون عن باقي العينات بتـزايد أهمية قيم الصداقة، والاتساق الداخلي، وتقدير الذات، وسعة الأفق.

ويتميـز الطلبة الاستراليـون عن بـاقي العينات بتـزايد أهميـة قيم الصـداقة الحقـة والإنجـاز، والحكمة، وسعـة الافق، والحرية في حين يعطـون أهمية ضئيلـة لكل من السعادة، والأمن العـائلي، والتفكير بالمقارنـة بالمجموعـات الأخرى. ويعكس نسق القيم في المجتمع الاسترالي الإطـار الثقـافي لهذا المجتمع المتميـز بخاصيتي الصـداقـة والتعاون.

امـا فيما يتعلق بنسق القيم في المجتمع الكنـدي فيعطي الطلبـة الكنـديـون أهميـة ضئيلـة للتوجه نحـــو ا لإنجاز بـــالمقارنة بـالطلبـــة الإسـرائيليين أو الأمـريكـيين أو الاستراليين. فبـوجه عـام يعطي الطلبة الكنـديون أهميـة منخفضة لقيم الإنجـاز والحكمـة والطمـوح. بينما تحتل قيمـة الطموح الترتيب الثـالث لـدى الأمـريكيين، والسادس لـدى الأستراليين والسابع لـدى الإسرائيليين، وتمثل الترتيب الحادي عشر لدى الكنديين.

كما يتميز الطلبة الكنديون بأنهم يعطون أهمية ضئيلة بالمقارنة بالطلبة في المجتمعات الثـلاث الأخرى ــ لقيم ضبط الذات، والتهـذب، والطاعـة ـ في حين أنهم يعطـون أهمية كبيرة للقيم الجمالية، والقيم المتعلقة بالسعادة، والأمانة، والاستقلال.

وأخيرا يبـدو أن الطلبة في المجتمع أو الثقـافـة الكنـدية متـوجهـون اجتماعيا نحـو المسـاواة مثل الأستراليين، وأكثـر من الأمـــريكيين في هـذا الجانب. كما تمثل قيمـة الاستقلال لدى الطلبة الكنديين أهـمـية كـبرى بـالمقارنة بالأمريكيين، أو الاستـراليين

أو الإسرائيليين (١٩٤).

١٠ ـ المقارنة بين المجتمع الأمريكي والمجتمعات النامية:

كما كشفت نتائج العديد من الدراسات أن التوجه القيمي لدى الأمريكيين يتميز بالفردية والاعتقاد بأن مركز التحكم أو الضبط Locus of Control مصدره داخلي، ويرون أنهم المسؤولون دائما عن نتائج أفعالهم. فقد أوضح «كارلستون وشوفار» D. E. Carlston & N. Shovar أن أفراد المجتمع الأمريكي من أكثر المجتمعات التي تعزي الفشل إلى مصادر داخلية.

ويقرر أنكلز A. Inkeles أنه عند سؤال بعض الأفراد الأمريكيين لشرح لماذا ينجح بعض الناس، ويفشل بعضهم الآخر في بعض المهارات أو التدريبات تبين أن حوالي ١٪ يرجعون ذلك إلى القدر أو الحظ وإرادة الله. في حين يرجع الأفراد من ست دول نامية الفشل والنجاح إلى الحظ بنسبة ٣٠٪ (١٣٦).

فالعديد من الثقافات الاتكالية Interdependent Cultures (التي يتكل فيها الأفراد بعضهم على بعضهم الآخر) تؤكد أن أسباب الأشياء والأحداث مصدره العلاقات بين الأشخاص ولا تعتمد على حرية الفرد ومسئوليته عن أفعاله (٢٠٥).

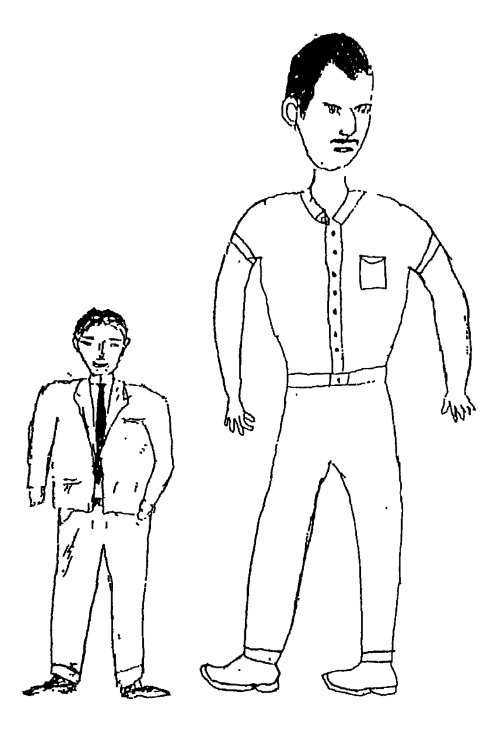
(١٠) ـ المقارنة بين قيم الأطفال في عدد من المجتمعات (الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا وتركيا، وإيران، وكمبوديا، واليابان).

ونظرا لأنه قد يكون من الصعب أحيانا الحصول على قياسات دقيقة لقيم الأطفال صغار السن لأنهم لا يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم، كما أن بعض الجماعات أو الأفراد لا يريدون الإفصاح بدقة عن قيمهم واتجاهاتهم ولذلك حاول «دينس» W. Dennis الكشف عن القيم الاجتماعية لدى عينات من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ١١، و ١٣ سنة، وذلك باستخدام الرسومات. وكان الاجراء المتبع هو أن يطلب الباحث من الطفل رسم الصور و الرسومات التي يفضلها ويعجب بها في مجتمعه ـ على أساس أنها تعكس قيم المجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء الأطفال واتجاهاته وقد شملت الدراسة أطفالاً من المجتمعات التالية:

١ — الولايات المتحدة الامـركية
٢—المكســـــيك
٣ — بريطانيـــا العظمـــى .
٤ —الســـويد .
٥ —ألمانيـــا الغربيـــــة .
٦—اليونـــــان
٧ — تركيــــــــــا .
٨ —لبنــــان
٩ —إســــــــــرائيل .
١٠—إيــــران
١١ —كمبوديـــــــــا .
١٢— اليابـــان .
١٣ — تايــــــــوان .

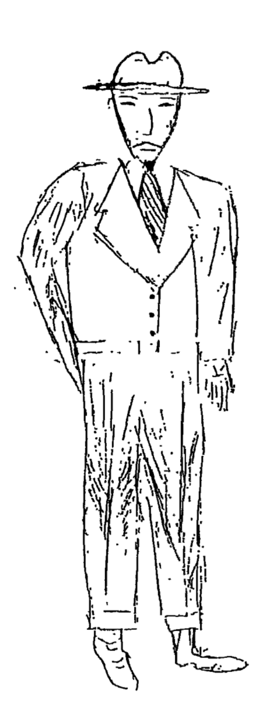
وأمكن جمع مادة الدراسـة بواسطة عدد من البـاحثين من دول مختلفة في الفترة من سنة ١٩٣٦ وحتى ١٩٦٤ (أنظر : ٨٧ ص ١٢ ـ ١٥).

وكـان من أهم ما كشفت عنـه نتائج هـذه الـدراسة أن الـزي أو الملبس من حيث حداثته أو قدمه ـ كما يظهر في الرسومات يمكن أن يعكس قيم المجتمع الذي ينتمي إليه الأطفال . فقـد ظهر الزي الحديث في رسومات الأطفـال من المجتمعات الحديثة حيث التقـاليـد الحديثـة Modern Customs (مثل زي كــرة القـدم، زي كــرة البـاسكت، و زي البوليس . . . الخ) وكلهـا من خصـائص المجتمع الحديث ومن أمثلة هذه الصور أو الرسومات ما يأتي :



صورة لرجل في زي حديث رسمها طفل من مدينة المكسيك (نقلا عن : ٨٧ ص ٤٨)

صورة لرجل أغريقي في زي حديث رسمها أحد الاطفال (نقلا عن : ٨٧ ص ٥٢)

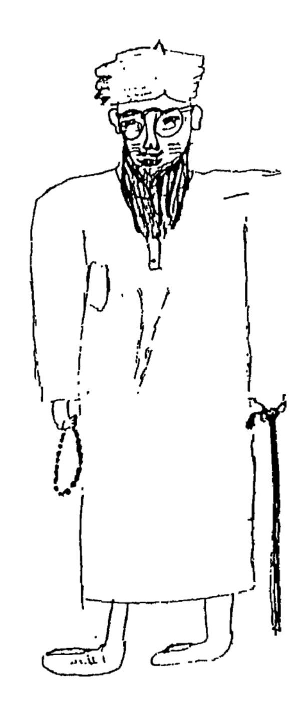




صورة لبريطاني في زي حديث رسمها
أحد الاطفال (نقلا عن : ٨٧ ص ٥٤)

صورة لايراني في زي حديث رسمها
احد الاطفال (نقلا عن : ٨٧ ص ٥٥)

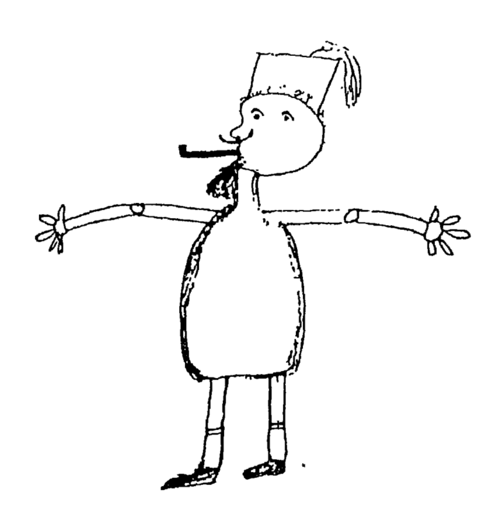
كما تبين أن هناك بعض الرسومات التي تتميز بالزي التقليدي حيث يرسم الأطفال بعض الرسومات التي تنتمي لفترات تاريخية ماضية ومنها ما يأتي :



صورة لرجل سوداني في زي تقليدي
(نقلا عن : ٨٧ ص ٥٦)



صورة لرجل من نيفاهو رسمها طفل من
مدينة نيفاهو (نقلا عن : ٨٧ ص ٥٩)



صورة لرجل بطربوش رسمها أحد
الأطفال اللبنانيين (نقلا عن ٨٧ ص ٦٦)

كما تبين أن الملامح الجسمية Features في الرسومات يمكن أن تعكس الفروق بين مختلف الجماعات العنصرية فيما يفضلونه أو يكرهونه فقد تبين أن من بين ١٦٥٠ طفـلا من الاطفال البيض يـوجـد طفل واحد فقـط من ألمانيا رسم صـورة لشخص أسود. ويعكس هذا اتجاهات البيض وقيمهم نحو السود.

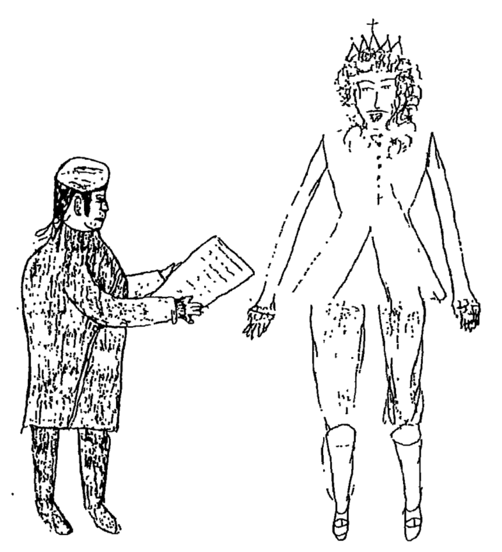
كذلك تبين ان رسومات الاطفال يمكن أن تعكس القيم الدينية للمجتمع الذي ينتمون إليه. وذلك على النحو الاتي:



صورة لسيدة يهودية تقوم بنشاط ديني رسمها أحد الاطفال (نقلا عن : ٨٧ ص ١٤٣٥)



صورة لراهب رسمها أحد الأطفال (نقلا عن ٨٧ ص ١٣٦)



صورة لسيدة متدينة رسمها طفل لبناني (نقلا عن ٨٧٠، ص ١٣٩)

صورة لشخص متدين رسمها طفل مكسيكي (نقلا عن ٨٧٠، ص ١٤٠)

وتكشف هـذه الـرسومـات من وجهـة نظـر «دينس» عن الاهتمام الإيجابي العميق لدى الأطفال من مختلف المجتمعات بالجانب الديني (٨٧).

وتشير نتائج هذه الدراسات التي أجراها «دينس» عن المقارنة بين قيم الأطفال في عدد من المجتمعات إلى نتيجتين على جانب كبير من الأهمية، وهما:

١ ـ أن استخدام الرسومات كأسلوب لقياس القيم يعتبرأسلوبا مناسبا، وبخاصة مع الأطفال صغار السن، والذين يعجزون أحيانا عن التعبير عن قيمهم بشكل عام ومجرد.

٢ ـ أن الـزي الذي يرتـديه أفراد مجتمع معين، وملامح أجسامهم، من المؤشرات التي يمكن الاستعانة بها في الكشف عن قيم المجتمع.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يأتي:

أولا : تشير نتائج الدراسات الحضاريـة المقارنة في مجال القيم إلى أن لكل حضارة نمطا خاصا بها يتم على أساسه تدعيم بعض الخصائص وتنشئتها من خلال السياق الاجتماعي المقبول في حين تترك بـاقي الخصائص دون تدعيم. كـذلك فإن ما يمكن النظر إليه على أنـه أمر عادي وطبيعي في مجتمع معين قد يكـون شاذا وغير طبيعي في مجتمع آخر. وقد تبين ذلك في العـديد من الدراسات كالدراسة التـي أجراها «د. أبو النيل» عن الفروق بين المصريين والأمـريكيين في بعض سمات الشخصية. وأشار إلى أننـا يجب أن نأخـذ في الاعتبار المعـايير السـائدة في كل ثقـافة بـالنسبـة للحكم على السويّ والمنحرف في السلوك (٣).

كما تبين ذلك أيضا في مجموعـة الدراسات التي أجراهـا «د. سويف» «وبرنجلمان» J. C. Brengelman و«أيزنك» H. Eysenck عن الاستجابة المتطرفة وعلاقتها بالبناء الأساسي للشخصية، كالانطواء والانبساط، والعصابية، والتسلطية. . ألخ (أنظر: ٤٠).

ثانيا : تختلف التوجهات القيمية في درجـات تنظيمها من مجتمع لآخر. . وتنتظم أنماط التوجهات القيمية في ضوء الأبعاد التالية:

١ ـ التأثر الوجداني ـ الحياد الوجداني Affectivity _ affective neturality.

٢ ـ التوجه الذاتي ـ التوجه الجماعي Self Orientation - Collective Orientation.

٣ ـ العمومية ـ الخصوصية Universalism _ Particularism

٤ ـ العزو ـ الإنجاز Ascription _ achievement

٥ ـ التحديد ـ الانتشار Specifiaty - diffuseness

(انظر: ١٧٤)

ويتشابه هذا التصنيف للتوجهات القيمية الذي قدمه «بارسونز» مع ما أشار اليه «كلوكهون» في مجال التوجهات الثقافية . إلا أن «بارسونز» حاول توظيف إطار التوجهات الثقافية في خدمة التوجهات القيمية من خلال الربط بين العديد من المتغيرات . وذلك على النحو الآتي :

	العمومية Universalism	الخصوصية Particularism
الإنجاز Achievement	أ ـ نمط الإنجاز العام توقع الإنجازات المرتبطة بالمعايير والقواعد العامة ، الذي يتضمن الأشخاص القائمين بالفعل .	ب ـ نمط الإنجاز الخاص توقع الانجازات المرتبطة بالسياق العقلي الخاص والذي يتضمن الشخصي الفاعل Actor .
العزوة Ascription	حـ ـ نمط العزو العام	د ـ نمط العزو الخاص
	توقع توجه الفعل للمعايير العامة والتي تعرف على أنها حالة مثالية أو موجودة في بناء المجتمع .	توقع توجه الفعل إلى حالة العزو Ascribed status داخل السياق العقلي أو المنطقي

شكل رقم (٢)

يبين العلاقة بين أنماط التوجهات القيمية الاجتماعية الكبرى (أنظر : ٢٤٣ ص ١٠٢)

فنمط الإنجاز العام يقع في الخلية (أ) ويمثله الشعب الأمريكي وفلسفته البرجماتية . أما نمط الغزو العام فيقع في الخلية (حـ) حيث الفلسفة المثالية ـ ويوجد في الثقافة الألمانية . ويعكس نمط الإنجاز الخاص ـ والذي يوجد في الخلية (ب) ـ النمط الثقافي الألمانية . ويعكس نمط الإنجاز الخاص ـ والذي يوجد في الخلية (ب) ـ النمط الثقافي الصيني . وأخيرا يأتي نمط العزو الخاص خلية (د) ويقترب من الثقافة الأمريكية والأسبانية (أنظر : ٢٤٣) .

ـ مكانة الإنجاز Achieved Status : هي مكانة منسوبة للفرد على أساس أدائه .

ـ مكانة العزو Ascribed Status : مكانة منسو بة للفرد على أساس بعض الخصائص التحكيمة مثل العمر، والجنس . . الخ .

وفي إحدى الدراسات التي طبقت نموذج «بارسونز» ـ في المقارنة بين التوجهات القيمية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، واستراليا، وكندا، وبريطانيا البعض ـ تبين أن التوجهات القيمية لدى الأمريكيين تدور حول الإنجاز، والمساواة والعمومية، والتحديد. وأن الكنديين يحصلون على درجات منخفضة على جميع هذه الأبعاد ـ بالمقارنة بالأمريكيين، وأن البريطانيين أقل من الكنديين. أما الاستراليون فيحصلون على درجات مرتفعة على المساواة ـ ودرجات منخفضة على توجه الإنجاز والعمومية والتحديد أو النوعية (أنظر: ٢٠٥).

ثالثا: ينتظم تأثير البناء الحضاري في الشخصية بوجه عام كما يقول «د. سويف» من خلال محورين رئيسين: الأول: يمتد من الإنجاز إلى الفشل والثاني: يمتد من التقبل إلى الرفض. والعلاقة بين هذين المحورين متعامدة، أي لا علاقة بينهما. ومعنى ذلك أن تأثيرات الحضارة يمكن أن تنفذ إلى الشخصية من خلال كونها في موقع الإنجاز مع تقبل لهذه الحضارة على علاتها، أو تنفذ إليها من خلال كونها في موقع الفشل مع تقبل أيضا لهذه الحضارة على علاتها، أو تنفذ إليها من خلال كونها في موقع الإنجاز مع درجة عالية من الرفض لهذه الحضارة، أو في موقع الفشل مع درجة عالية كذلك من الرفض.

ويترتب على ذلك أن محوري «الإنجاز ـ الفشل» و«التقبل ـ الرفض» يتقاطعان، فهما متعامدان، فيكونان إطارا مرجعيا يمكن على أساسه الفهم، أو الربط بشكل معقول بين جميع الأشكال التي تظهر بها تأثيرات الحضارة في شخصيات أبناء المجتمع. وليس من وظائف هذا الإطار تفسير الكيفية التي يتم بها تأثير البناء الحضاري في الشخصية، ولا السبب الذي يتم به على هذا النحو. إنها الوظيفة الرئيسة لهذا الإطار مشابهة لوظيفة خطوط الطول والعرض بالنسبة للحقائق الجغرافية، فهذه الخطوط لا تفسر حقائق الجغرافيا، ولكنها تستوعبها في نظام عقلاني، وبالتالي يتيسر فهم الكثير من جوانبها والربط بينها (٤٣).


المراجـــــــــع

أولاً : المراجع العربية :

١ ـ ابراهيم (عبدالستار)، الإنسان وعلم النفس، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٥ ، العدد ٨٦ .

٢ ـ إبراهيم (نجيب اسكندر)، «القيم والتنمية ـ نظرة تاريخية»، ندوة القيم والاتجاهات وتأثيرها على خطط التنمية، القاهرة: وزارة القوى العاملة والتدريب، ١٩٨٨ ، ص ص ١٣١ ـ ١٤٤ .

٣ ـ أبوالنيل (محمود السيد)، علم النفس الاجتماعي: دراسات مصرية وعالمية، الطبعة الثانية، القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية ١٩٧٨ .

٤ ـ أبوالنيل (محمود السيد)، دراسة عن القيم الاجتماعية والذكاء والشخصية، لدى مجموعة من الطلبة والطالبات بجامعة الإمارات العربية المتحدة»، الحلقة الرابعة لمراكز دراسات الخليج والجزيرة العربية (بأبوظبي)في الفترة ما بين ١٩ ـ ٢٣ نوفمبر، ١٩٧٩ .

٥ ـ أبوحطب (فؤاد)، «العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه». في لويس كامل مليكه (محرر). قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، المجلد الثالث، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩، ص ص ٢٢٥ ـ ٢٤١ .

٦ ـ أحمد (غريب سيد)، عبدالمعطي (عبدالباسط محمد)، البحث الاجتماعي: المنهج والقياس، الجزء الأول، القاهرة: دار الكتب الجامعية، ١٩٧٤ .

٧ ـ أحمد (نعمة عبدالكريم)، العلاقة بين القيم الخلقية والعصاب النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات الجامعة، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، القاهرة، ١٩٨٣ (غير منشورة).

٨ ـ إسماعيل (محمد عماد الدين)، «تغير اتجاهات الوالدين نحو مستقبل أبنائهم كمقياس للتغير الاجتماعي» المحلة الاجتماعية القومية، القاهرة، ١٩٦٢ .

٩ ـ اسماعيل (محمد عماد الدين)، إبراهيم (نجيب اسكندر)، منصور (رشدي فام)، «القيم الاجتماعية وتنشئة الطفل» في : لويس كامل مليكة (محرر) قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، المجلد الثاني، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ١٩٧٠، ص ص ١٠٤ ـ ١١١.

١٠ ـ إسماعبل (محمد عماد الدين)، إبراهيم (نجيب اسكندر)، منصور (رشدي فام)، كيف نربي أطفالنا : التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، القاهرة : دار النهضة المصرية، ١٩٧٤.

١١ ـ إسماعيل (محمد عماد الدين)، الأطفال مرآة المجتمع «النمو النفسي والاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية»، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٦، العدد ٩٩.

١٢ ـ السندوبي (إيمان السعيد محمد)، دور مجلات الأطفال في تنمية القيم الإجتماعية لدى الأطفال المصريين : دراسة مقارنة وتطبيقية لمجلتي «سمير وميكي» في الفترة ما بين ١٩٧٤ ـ ١٩٧٩، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٨٣ (غير منشورة).

١٣ ـ السيد (عبدالحليم محمود)، علم النفس الاجتماعي والإعلام، القاهرة : دار الثقافة لطباعة والنشر، ١٩٧٩.

١٤ ـ السيد (عبدالحليم محمود)، الأسرة وإبداع الأبناء، القاهرة: دار المنعارف ١٩٨٠.

١٥ ـ السيد (عبدالحليم محمود)، «الأسس السيكولوجية لقيم الأفراد وتوجهاتهم واختياراتهم المهنية»، ندوة القيم والاتجاهات وتأثيرها على خطط التنمية، القاهرة : وزارة القوى العاملة والتديب ١٩٨٨، ص ص ١٦١ ـ ١٧١.

١٦ ـ الغزي (حسن فيصل)، اتجاهات المراهقين وقيمهم في قطر وأثر العوامل الثقافية والاجتماعية فيها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٦٥ (غير منشورة).

١٧ ـ القاضي (زينب عبدالرحمن محمد)، دراسة مقارنة بين قيم واتجاهات المتفوقين تحصيلياً والعاديين من طلبة وطالبات المدارس الثانوية العامة رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١ (غير منشورة).

١٨ ـ الهيتي (هادي نعمان)، «ثقافة الأطفال»، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٨، العدد ١٢٣.

١٩ ـ أرجايل (ميشيل)، علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية. ترجمة: عبدالستار إبراهيم، القاهرة: دار الكتب الجامعية، ١٩٧٤.

٢٠ ـ أنيس (إبراهيم)، وآخرون، المعجم الوسيط، القاهرة: دار المعارف «جـ١» ١٩٧٢، «جـ٢» ١٩٧٣.

٢١ ـ تشايلد (دينيس)، علم النفس والمعلم، ترجمة: عبدالحليم محمود السيد، وزين العابدين درويش، وحسين عبدالعزيز الدريني، مراجعة: عبدالعزيز القوصي، القاهرة: مؤسسة الأهرام، ١٩٨٣.

٢٢ ـ جابر (جابر عبدالحميد)، «التعليم الجامعي في العراق وتغير القيم»، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، ١٩٦٨، المجلد ٥، العدد ١، ص ص ٣ـ١٧.

٢٣ ـ جابر (جابر عبدالحميد)، الشيخ (سليمان الخضري)، دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨.

٢٤ ـ حجازي (عزت)، «الشباب العربي ومشكلاته»، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٥، العدد ٦، الطبعة الثانية.

٢٥ ـ حسين (محي الدين أحمد)، القيم الخاصة لدى المبدعين، القاهرة: دار المعارف ١٩٨١.

٢٦ ـ حسين (محي الدين أحمد)، العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين، القاهرة دار المعارف، ١٩٨٢.

٢٧ ـ حسين (محيي الدين أحمد)، مشكلات التفاعل الاجتماعي بين التحديد والمعالجة، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢.

٢٨ ـ حسين (محي الدين أحمد)، دراسات في شخصية المرأة المصرية ، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣ .

٢٩ ـ حسين (محي الدين أحمد)، التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧ .

٣٠ ـ حلمي (منيرة)، مشكلات الفتاة المراهقة، القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٧٩ .

٣١ ـ حنورة (مصري عبدالحميد)، «تنشيط التفكير الإبداعي والقصف الذهني مع التطبيق على حل مشكلة الأمية في مصر «المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، ١٩٨٠ ، المجلد ١٧ ، العدد ٢ ـ ٣، ص ص ١٤٩ ـ ١٦٤ .

٣٢ ـ حنورة (مصري عبدالحميد)، «قيم الشباب العربي: دراسة عاملية لتحليل مضمون السيرة الذاتية لمجموعتين من طلاب الجامعة في كل من مصر والكويت»، المؤتمر الأول لعلم النفس في مصر، ١٩٨٥ ، ص ص ٥٥٥ ـ ٥٧٩ .

٣٣ ـ درويش (زين العابدين عبدالحميد)، نمو القدرات الإبداعية: دراسة ارتقائية باستخدام التحليل العاملي، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٧٤ (غير منشورة).

٣٤ ـ درويش (زين العابدين عبدالحميد)، تنمية الإبداع، منهج وتطبيقه، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣ .

٣٥ ـ زهران (حامد عبدالسلام)، سري (إجلال محمد)، القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب: بحث ميداني في البيتين المصرية والسعودية المؤتمر الأول لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ١٩٨٥ ، ص ص ٧٣ ـ ١١٣ .

٣٦ ـ زهران (حامد)، علم النفس للنمو، القاهرة: عالم الكتب. ١٩٧٧ .

٣٧ ـ زهران (حامد)، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٠ .

٣٨ ـ سلطان (عماد الدين)، وآخرون، «الصراع القيمي بين الآباء والأبناء وعلاقته بتوافق الأبناء النفسي»، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٧٧، المجلد الأول، ص ص ١٠٩ ـ ١٢٢.

٣٩ ـ سليمان (شاكر عبدالحميد)، «الطفولة والإبداع»، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٩.

٤٠ ـ سويف (مصطفى)، التطرف كأسلوب للاستجابة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية: ١٩٦٨.

٤١ ـ سويف (مصطفى)، الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، القاهرة: دار المعارف، الطبعة الثالثة، ١٩٧٠.

٤٢ ـ سويف (مصطفى)، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة: الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة، ١٩٨٣.

٤٣ ـ سويف (مصطفى)، «الحضارة والشخصية»، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، ١٩٨٥، المجلد ٢٢، العدد٢، ص ص ١٩ ـ ٣٢.

٤٤ ـ سويف (مصطفى)، «التعليم وتعاطي المخدرات»، المؤتمر القومي للمخدرات أكتوبر ١٩٨٥.

٤٥ ـ شحاته (عبدالمنعم محمود)، تغيير الاتجاه نحو التدخين، دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٨٨ (غير منشورة).

٤٦ ـ عبدالعال (سيد محمد)، دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج من المجتمع المصري: دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس القاهرة، ١٩٧٦.

٤٧ ـ عبدالمعطي (عبدالباسط محمد)، «بعض مظاهر صراع القيم في أسرة قروية مصرية»، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، ١٩٧١، العدد١، ص ٧١ـ٨٦.

٤٨ ـ عبدالمجيد (فايزة يوسف)، التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سماتهم

الشخصية وأنساقهم القيمية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة ١٩٨٠ (غير منشورة).

٤٩ ـ علي (علمي أحمد)، سلوك الإنسان، مقدمة في العلوم السلوكية والإنسانية، القاهرة: مكتبة عين شمس (بدون تاريخ).

٥٠ ـ عمر (حسين)، نظرية القيمة، الطبعة الثالثة، ١٩٨٦.

٥١ ـ عويس (عفاف)، تنمية القدرا ت ا لإبداعية للأطفال من خلال النشاط الدرامي الخلّاق، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس القاهرة، ١٩٨٠.

٥٢ ـ عويس (عفاف أحمد)، تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة: دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٤ (غير منشورة).

٥٣ ـ عيسى (حسن أحمد) وحنورة (مصري عبدالحميد)، «دراسة حضارة مقارنة لقيم الشباب عن طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين»، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، ١٩٨٧، المجلد ١٥، العدد١، ص ص ١٧٩ـ٢٠٤.

٥٤ ـ غنيم (سيد محمد) وأبوالنيل (محمود السيد)، «بحث علاقة القيم بالكفاية الإنتاجية لدى العمال الصناعيين»، جامعة عين شمس، كلية الآداب، قسم علم النفس، ١٩٧٨.

٥٥ ـ فراج (محمد فرغلي)، وآخرون، السلوك الإنساني، نظرة علمية، القاهرة: دار الكتب الجامعية، ١٩٧٣.

٥٦ ـ فرايجدا (ن. و). «مجال البحوث الثقافية المقارنة ومناهجها»، ترجمة عبدالحليم محمود السيد، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٨٠.

٥٧ ـ كاظم (محمد إبراهيم)، «تطورات في قيم الطلبة: دراسة تتبعية لقيم الطلاب في خمس سنوات»، في: لويس كامل مليكة (محرر) قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، الجزء الأول، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٥، ص ص ٦٣٧ـ٦٥٣.

٥٨ ـ كاظم (محمد إبراهيم)، «بحث القيم السائدة بين الشباب من معلمي المرحلة

الابتدائية في جمهورية مصر العربية»، تقرير صادر عن وزارة الشباب، الإدارة العامة للبحوث، القاهرة، ١٩٧٠ .

٥٩ ـ كاظم (محمد إبراهيم)، «التطور القيمي وتنمية المجتمعات الريفية»، القاهرة، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، ١٩٧٠، المجلد٧، العدد٣، ص ص ٣ـ٢٤ .

٦٠ ـ محمد (مجدي أحمد محمود)، القيم واختلاف الأجيال: دراسة مقارنة للقيم الاجتماعية لطالبات الجامعة وأمهاتهن، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٢ (غير منشورة).

٦١ ـ مدكور (ابراهيم)، وآخرون، معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥ .

٦٢ ـ مرسي (كمال إبراهيم)، المدخل إلى علم الصحة النفسية، الكويت: دار القلم، ١٩٨٨ .

٦٣ ـ مليكه (لويس كامل)، سيكولوجية الجماعات والقيادة، الجزء الأول، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الرابعة، ١٩٨٩ .

٦٤ ـ منصور (محمد جميل)، دراسة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٣ .

٦٥ ـ نجاتي (محمد عثمان)، «البحوث الحضارية المقارنة ومشكلاتها المنهجية» في: لويس كامل مليكه (محرر)، قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، المجلد الأول، الطبعة الثانية، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦، ص ص ٦٠ـ٧٥.

٦٦ ـ هلال (عصام الدين علي)، «بناء مقياس لقيم مهنة التعليم لخريجي الكليات المتوسطة بسلطنة عمان قبل تسلمهم أعمالهم»، مجلة كلية التربية، القاهرة: طنطا، ١٩٨٧، ص ص ١٩٤ـ٢٢٦.

٦٧ ـ هنا (عطية محمود)، التوجيه التربوي والمهني، القاهرة: مكتبة النهضة

المصرية، ١٩٥٩.

٦٨ ـ هنا (عطية محمود)، «دراسات حضارية مقارنة في القيم»، في: لويس كامل مليكه (محرر)، قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، الجزء الأول، الطبعة الثانية، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٨٦، ص ص ٦٠٢ـ٦١٣.

٦٩ ـ هول (كالفين سيرنجر)، لندزي (جاردنر)، نظريات الشخصية، ترجمة: فرج أحمد فرج وقدري محمود حفني ولطفي محمد فطيم، مراجعة: لويس كامل مليكه، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ١٩٧١.



ثانيا : المراجع الأجنبية

70. Adler, F. "The Value Concept in Sociology", **The American Journal of Sociology**, 1956, No.3, PP. 272-279.

71. Altman, I. & Taylor, D.A., **Social Penetration, The Development of Interpersonal Relationship** New York: Holt, Rinehart & Winsten, 1973.

72. Argyle, M., **Religious Behaviour**, London: Routledge & Kegan Paul, 1958.

73. Ascher, S.R., et al., "Loneliness in Children, **Child Development**, 1984, Vol. 55, No.4, PP 1456-1464.

74. Ausbel, D.P., **Theory and Problems of Child Development**, New York: Grune & Stratton, 1958.

75. Bandura, A. &Walters, R.H., **Social Learning and Personality Development**, New York: Holt Rinehart & Winston, Inc., 1963.

76. D.N., "Value Problems and Present Contributions", In: D.N. Barnett (Ed.) **Values In America**, Notre Dame, India: Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP. 1-14.

77. Beech, R.P. & Schoeppe, A. "Development of Value Systems in Adolescents", **Developmental Psychology**, 1974 Vol. 10, No. 5, PP. 644-656.

78. Bengston, V.L., "Values, Personality and Social Structure: An Intergenerational Analysis", **American Behavioral Scientist**, 1973, Vol.16, No. 6, PP.880-912.

79. Bengtson, V.L., "Generation and Family Effects in Value Socialisation", **American Sociological Review**, 1975, Vol. 40, PP. 358-371.

80. Berlson, B., "The Great Debate on Cultural Democracy", In: D.N. Barrett (Ed.), **Values In America**, Notre Dame, India: Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP 147-198.

81. Braithwaite, V.A. & Law, H.G., "Structure of Human Values; Testing the Adequacy of the Rokeach Value Survey; **Journal of personality and social Psychology**, 1985, Vol. 49, No. 1, PP. 250-263.

82. Buhler, C., **Values in Psychotherapy**, New York: The Free Press of Glenco, 1962.

83. Bull N., **Moral Education**, Bevery Hills: Sage Pub.. 1969.
84. Calmes, R.E., **Positive Experiences in our Children's Morality and Valuing**, New York: Vantage Press, 1976.
85. Carlston, D.E. & Shovar, N. "Effects of Performance Attributions on others Perceptions of the Attributor" **Journal of Personality and Social Psychology**, 1983, Vol. 44., PP.515-525.
86. Catton, W.R.," A Theory of Value", **American Sociological Review**, 1959, Vol. 24, No. PP. 310-317.
87. Dennis, W., **Group Values Through Children's Drawings**, New York; John Wiley & Sons, Inc., 1966.
88. Divesta, F.J., "Process Concepts and Values in The Social and Personal Adjustments of Adolescents", **Memoir 287, Ithaca, N.Y.: Cornell Univ. Agricultural Experiment Section**, 1949.
89. Dukes, W.F. "Psychological Studies of Values". **Psychological Bulletin**, 1955, Vol. 52, No. 1, PP. 24-50.
90. Eisenberg – N., "Development of Children's Prosocial Moral Judgement", **Developmental Psychology**, 1979, Vol. 15, No. 2, PP. 128-137.
91. Ellerman, D.A. & Feather, N.T. "The Values of Australian Student Activities", **The Australian Journal of Education**, 1976, Vol. 20, No. 3, PP. 260-277.
92. English, H.B.& English, A.C., **A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms**, New York: Longmans, Green & Co. Inc., 1958.
93. Eysenck, H.J., **Psychology of Politics**, London: Routledge & Kegan Paul, 1954.
94. Eysenck. H.J., **"The Structure of Human Personality"**, London: Methun & Co. Ltd., 1971.
95 Fairchild, H.P., et al., **Dictionary of Sociology and Related Sciences**, New Jersey: Littlefield, Adams & Co., 1975.
96. Fallding, H., "A Proposal for The Empirical Study of Values", **American Sociological Review**, 1965, Vol. 30, PP. 233-233.
97. Feather, N.T. "Value Systems In State and Church Schools", **Australian Journal of Psychology**, 1970, Vol. 22, No. 3,PP. 299-313.
98. Feather, N.T., "Test-retest Reliability of Individual Values

No. 3, P.P. 181-188.

99. Feather, N.T., "Similarity of Value System As Determinant of Educational Choice at University Level", **Australian Journal of Psychology**, 1971 Vol. 23, No. 2, PP. 201-211.
100. Feather, N.T., "Value Differences In Relation to Ethnocentrism, Intolerance of Ambiguity, and Dogmatism", **Personality**, 1971, 2,349-366.
101. Feather, N.T., "Value Similarity and School Adjustment" **Australian Journal of Psychology**, 1972, Vol 24, No. 2, PP. 193-208.
102. Feather, N.T. "Value Similarities and Value Systems of State and Independent Secondary Schools", **Australian Journal of Psychology**, 1972, Vol. 24, No.3, PP. 305-315.
103. Feather, N.T., "Value Change Among University Students" **Australian Journal of Psychology**, 1973, Vol. 25, No. 1, PP. 57-70.
104. Feather, N.T., & Peay, E.R., "The Structure of Terminal and Instrumental Values: Dimensions and Clusters" **Australian Journal of Psychology**, 1975, Vol. 27, No.2, PP. 151-164.
105. Feather, N.T., "Value Importance, Conservatism and Age", **European Journal of Social Psychology**, 1977, Vol. 7, PP. 244-245.
106. Feather, N.T. "Values, Expectancy, and Action", **Australian Psychologist**, 1979, Vol. 14, No.3, PP. 243-260.
107. Feather, N.T., "Values and Attitudes of Medical Students At an Australian University", **Journal of Medical Education,** 1981, Vol. 56,PP., 818-830.
108. Feather, N.T. "Values, Expectations, and The Prediction of Social Action: An Expectancy-Valence Analysis" **Motivation and Emotion,** 1982, Vol. 6, No.3, PP. 217-244.
109. Feather, N.T. "Masculinity, Femininity Psychological Androgyny and The Structure of Values", **Journal of Personality and Social Psychology**, 1984, Vol. 47, No. 3, PP. 604-620.
110. Feather, N.T., "Protestant Ethic, Conservatism, and Values" **Journal of Personality and Social Psychology**, 1984, Vol. 46, No. 5, PP. 1132-1141.
111. Fishbein, M. & Ajzen, I., **Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to theory and Research Reading,**

M.A.: Addison Wesley, 1975.
112. Flavell, J.H. & Hill, J.P., "Developmental Psychology" **Annual Review of Psychology**, 1969, Vol. 20, PP. 1-56.
113. Flavell, J.H., **Cognitive Development**, New Jersey, Prentice Hall, Inc., 1977.
114. Florian, V., "The Impact of Social Environment and Sex on Adolescent Social Values: A Comparison of the Kibutz and the City in Israel", **European Journal of Social Psychology**. 1983. Vol. 13, PP. 281-286.
115. Frondizi, R., **What is Value?**, U.S.A.: Open court Pub. Comp., 1971.
116. Gordon, I.J., **Human Development**, New York: Harper & Protbers Pub., 1962.
117. Gordon, L.V., "Value Correlates of Student Attitudes on Social Issues", **Journal of Applied Psychology**, 1972, Vol. 56, No. 4, PP. 305-311.
118. Gorsuch, R.L., "Rokeach Approach to Value System and Social Comparison", **Review of Religious Research**, 1970, Vol. 11, PP. 139-143.
119. Gorsuch, R.L. & Arno, D.H., "The Relationship of Children's Attitudes Toward Alcohol to Their Value Development", **Journal of Abnormal Child Psychology**, 1979, Vol. 7, No. 3, PP. 287-295.
120. Gorsuch, R.L. "Attitudes, Interests, Sentiments, and Values" In Press: R.C. Johnson & R. B. Cattell (Eds.), **Functional Psychological Testing**, 1985.
121. Guardo, C.J., "Student Generations and Value Change", **The Personality and Guidance Journal**, 1989,PP. 500-503.
122. Hamid, P.N. & Flay, "Changes in Locus of Control as Function of Value Modification", **British Journal of Social & Clinical Psychology**, 1974, Vol. 13, PP. 143-150.
123. Harriman, P.L., **Dictionary of Psychology**, London: Peter Awen, Vision Press, 1952.
124. Harvey, O.J., "A Partial Summary of Applications of Belief Systems Theory to Education", **Unpublished manuscript**, 1974.
125. Hawkes, G.R. & Egbert, "Personal Values and The Empathic Response: Their Interrelationship", **The Journal of Educational Psychology**, 1952, PP 469-476.

126. Hawkes, G.R. & Please, D. **Behavior and Development From 5 to 12.** New York: Harper & Brothers. 1962.
127. Heider, F., **The Psychology of Interpersonal Relations,** New York: Wiley, 1958.
128. Hill, W.F., "Learning Theory and The Acquisition of Values", **Psychological Review,** 1960, Vol. 67, No. 5, PP. 317-331.
129. Hoffman, M.L., "Sex Differences In Moral Internalization and Values" **Journal of Personality and Social Psychology,** 1975, Vol. 32, No. 4, PP. 720-729.
130. Hoge, D.R. & Bender, I.E., "Factors Influencing Value Change among College Graduates in Adult Life", **Journal of Personality & Social Psychology,** 1974, Vol. 29, PP. 572-585.
131. Hollander, E.P., **Principles and Methods of Social Psychology** New York: Oxford Univ. Press, 3rd ed., 1976.
132. Hovland, C.I., et al., **The Order of Presentation In Persuasion,** New Haven: Yale Univ. Press, 1957.
133. Huntley, C.W. & Davis, F., "Undergraduate Study of Value Scores as Predictors of Occupation 25 years later", **Journal of Personality and Social Psychology,** 1983, Vol. 45, No. 5, PP. 1148-1155.
134. Hurlock, E.B., **Child Development,** Tokyo: McGraw-Hill Kogakusha Ltd., 5th ed., 1972.
135. Hutchinson, J.A., "American Values in The Prespective of Faith", In: D.N. Barrett (Ed.)., **Values in America,** Notre Dame, India; Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP. 121-134.
136. Inkeles, A., "Social Structure and Socialization", In; A, D. Goslin (Ed.), **Hand book of socialization: Theory and Research,** Chicago: Rand Mcnally College Press, Comp, 1969, PP. 615-632.
137. Insko, C.A., **Theories of Attitude Change,** New York: Appleton, 1967.
138. Irwin, B. "An Analysis of The Differences in Interpersonal Values Comparing Seventh Grade Students with ninth Grade Students at one Suburban junior High School", **Dissertation Abstracts International,** 1975, Vol. 35, (11-A). PP. 7050-7051.
139. Jersild, A.T. , **The Psychology of Adolescence,** New York:

140. Kandel, D. B. & Lesser, G.S., **Youth in Two worlds**, San Francisco:Jossey-Bass, 1972.
141. Kessen, W. "Research Design in The Study of Developmental Problems" In: P.H. Mussen (Ed.), **Handbook of Research Methods in Child Development**, New York: Wiley, 1960, PP. 36-70.
142. Kluckhohn, C., "Values and Value Orientations in the Theory of Action", In: T. Parsons & F.A. Shils (Eds.), **Toward A General Theory of Action**, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1959, PP. 388-433.
143. Kluckhohn, F., "Dominant and Variant Value Orientation", In C. Kluckhohn, et al., (Eds.) **Personality in Nature, Society and Culture**, New York: Koff, 2nd ed 1953, PP. 342-357.
144. Kohlberg, L., "The Development of Children's Orientation Toward a Moral Order", **Vite Hummana**, 1963.
145. Kohlberg, L. "Stage and Sequence the Cognitive Development Approach to Socialisation", In: D.A. Goslin (Ed.), **Hand book of Socialization: Theory and Research**, Chicago: Rand Mcnally, 1969.
146. Kohlberg, L., :The Cognitive Development Approach to Moral Education", In: Muuss, R.E. (Ed.), **Adolescent Behavior and Society: A Book of Readings**, New York: Random House, 1980, PP. 110-125.
147. Kolb, W.L., "Values, Determinism and Abstraction", In: D.N. Barrett (Ed.), **Values In America**, Notre Dame, India: Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP. 47-54.
148. Konopka, G., "Formation of Values in The Developing Persons", **American Journal of arthopsychiatry**, 1973 Vol. 43, No. 1, PP. 86-96.
149. Krathwohl, D.R., et al., **Toxonomy of Education's Objectives** New York: David Mekay, 1964.
150. Krech, D. & Crutchfield, R.S., **Theory and Problems of Social Psychology**, New York: McGraw-Hill Book, Co., Inc., 1948.
151. Krech, D., Crutchfield, R.S. & Ballachey, E.L. **Individual In Society**, New York: McGraw-Hill Book. Inc., 1962.
152. Kulhen, R.G. & Lee, B.J., "Personality Characteristics and Social Acceptability in Adolescence", **Journal of Educa-**

153. Lane, R.E. "Needs Served by Ideas: An Interpreted Apprisal" In: H. Brown & R. Stevens (Eds.), **Social Behavior and Experience**, Hodder & Stoughton: The Open Univ. Press, 1975, PP. 371-385.

154. Lehman, et al., "Changes in Attitudes and Values", **Journal of Educational Psychology**, 1966, Vol. 57, PP. 89-98.

155. Lerman, P., "Individual values, Leer Values, and subsculture Dilinquency", **American Sociological Review**, 1968, Vol. 33, PP. 219-235.

156. Maslow, A. H., **Motivation and Personality**, New York, Harper & Rom, 1954.

157. McClelland, D., **The Achieving Society**, New York: Free Press, 1961.

158. McGuire, W.J., "The Nature of Attitudes and Attitude Change" In: G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), **The Handbook of Social Psychology**, 1965, Vol. 3, PP. 136-314.

159. Mckernan, J. & Russel, J.L., "Differences of Religion and Sex in The Value Systems of Northern Ireland Adolescents, **British Journal of Social & Clinical Psychology**, 1980. Vol. 19, 115-118.

160. Mckinney, J.P. "The Development of Values-Prescripture or Proscriptive", **Human Development**, 1971, Vol 14, PP 71-80.

161. McKinney, J.P., "The Structure of Behavioral Values of College Students, **The Journal of Psychology,** 1973 Vol. 85, PP. 235-244.

162. Mckinney, J.P. "The Development of Values: A Perceptual Interpretation", **Journal of Personality and Social Psychology**, 1975, Vol. 31, No. 5, PP 801-807.

163. Mckinney, J.P., "The Organization of Behavioral Values During Late Adolescence", **Developmental Psychology**, 1977, Vol. 13, No. 1, PP. 83-84.

164. Moon, L.Y., "A Review of Cross cultural Studies on Moral Judgment Development Using The Defining Issues Test", **American Educational Research Association Annual Convention**, Chicago, 1985, March, 31.

165. Morris. C., **Varieties of Human Value**, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1956.

166. Mussen. P.H., **The Psychological Development of The**

Child, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1963.

167. Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J., **Child Development And Personality**, New York: Harper & Row, 1974.
168. Nash, J., **Developmental Pschology**, London: Prentice-Hill International, Inc., 1973.
169. Newcomb, T.M. Et al., **Social Psychology; The Study of Human Interaction**, London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1965.
170. Newcomb, T.M., "Interpersonal Balance", In: R.P. Abelson et al., (Eds.), **Theories of Cognitive Consistency** A Source-book, New York: Rand-Mcnally, 1968.
171. Nucci, L.P. & Turiel, E., "Social Interactions and Development of Social Concepts in Preschool Children", **Child Development**, 1978, Vol. 49, PP. 400-407.
172. Oppenhein, A.N., **Questionnaire Design and Attitude Measurement**, London: Heinemann, 1970.
173. Paris, T.S.; Rosenblatt, R.R. & Kappes, B.M. "The Relationship Between Human Values and Moral Judgment", **A Quarterly Journal of Human Behavior**, 1980, Vol. 16, No. 4.
174. Parsons, T. & Shils, E.A., **Toward A General Theory of Action**, Cambridge: Harward Univ. Press, 1951.
175. Parker, D.H., **The Philosophy of Value**, Ann Arbor: The Univ. of Michigan Press, 1957.
176. Parsons, T., et al., "Systems of Value-Orientation", In: T. Parsons & E.A. Shils (Eds.), **Toward A General Theory of Action**, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1959, PP. 159-189.
177. Payne, et al., "Value Differences Across Three Generations" **Sociometry**, 1973, Vol. 36, No. 1, PP. 20-30.
178. Perry, R. B., **General Theory of Value**, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1926.
179. Piaget, J., "Moral Feelings and Judgements", In H.E. Gruber & J.J. Voneche (Eds.), **The Essential Piaget: An Interpretative Reference and Guide**, London: Routledge & Kegan Paul, 1982, PP. 154-158.
180. Piaget, J., "The Preadolescent and The Propositional Operations", In: H.E. Gruber & J.J. Voneche (Eds.) **The Essential Piaget: An Interpretative Reference and Guide**, London: Routledge & Kegan Paul, 1982, PP. 395-404.

181. Pittel, S.M. & Mendelsohn, G.A., & Measurement of Moral Values: A Review and Critique", **Psychological Bulletin**, 1966, Vol. 66, No. 1, PP 22-35.

182. Pitts, R.E., "Value-Group Analysis of Cultural Values in Hetergeneous Population", **The Journal of Social Psychology**, 1981, 115, PP. 109-124.

183. Poloutzian, R.F., "Purposive in Life and Value Changes Following Conversion", **Journal of Personality and Social Psychology**, 1981, Vol. 41, No. 6, PP. 1153-1160.

184. Powell, G.E. & Stewart, R.A., "The Relationship of Age, Sex and Personality to Social Attitudes Children Aged 8-15 years", **British Journal of Social and Clinical Psychology**, 1978, Vol. 17, PP. 307-317.

185. Pugh, G.E., **The Biological Origin of Human Values**, New York Basic Books, Inc., 1977.

186. Reich, B., et al., **Values, Attitudes and Behavior Change**, London: Methuen, 1976.

187. Rescher, N., **Introduction to Value Theory**, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1969.

188. Rettig, S. & Pasamanick, B.,"Changes In Moral Values Among College Students: A Factorial Study", **American Sociological Review**, 1959, Vol. 24, PP. 856-863.

189. Rim, Y. "Significance of Work Values and Personality", **Journal of Occupational Psychology**, 1977, Vol. 50, PP. 135-138.

190. Rogers, C.R., "A Theory of Therapy Personality, and Interpersonal Relationships as Developed In The Client centered Framework", In: S. (Koch) (Ed.) **Psychology: A study of Science**, New York: McGraw-Hill, Vol. 3, 1959.

191. Rokeach, M., "Value Systems In Religion", **The Religious Research**, 1969, Vol.2, PP. 3-23.

192. Rokeach, M., "Religious values and Social Compassion", **The Review of Religious Research**, 1969, Vol. 2,PP. 24-39.

193. Rokeach, M. & Mclellan, D.D., "Feedback of Information about the values and Attitudes of Self and Others as Determinants of Long-Term Cognitive and Behavioral Change", **Journal of Applied Social Psychology**, 1972, Vol. 2, No. 3, PP. 236-251.

194. Rokeach, M., **The Nature of Human Values**, New York:

The Free Press, 1973.
195. Rokeach, M., **Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change**, San Francisco: Jossey-Bass Pub., 1976.
196. Rokeach, M., "The Nature of Human Values and Value System", In: E.P. Hollander & R.G. Hunt (Eds.) **Current Prespective in Social Psychology**, New York: Univ. Press, 4th ed., 1976, PP. 344-357.
197. Rokeach, M., "Some Unresolved Issues In Theories of Beliefs, Attitudes and Values", **Univ. of Nebrasaka Press** 1980.
198. Rosenberg, M., **Occupations and Values**, Illinois: The Free Press, 1957.
199. Rosenberg, M.J., "An Analysis of Affective-Cognitive Consistency", In: C.I. Hovland & M.J. Rosenberg (Eds.) **Attitude Organization and Change**, New Haven: Yale Univ. Press. 1960.
200. Ryff, C.D. & Baltes, P.B., Value Transitions and Adult development in Women; The Instrumentality terminality Sequence Hypothesis", **Developmental Psychology**, 1976, Vol. 12, PP. 567-568.
201. Salkind, N.J., **Theories of Human Development**, New York: D. Van Nostrand Comp., 1981.
202. Scott, W.A., "Social Desirability and Individual Conceptions of The Desirable", **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 1963, Vol. 67, No. 6, PP. 574-585.
203. Scott, W.A., **Values and Organizations**, Chicago: Rand Mcnally 1965.
204. Scott, W.A & Cohen, R.O., "Assessing Norms and Practices of Families, Schools and Peer Groups", **A.N.Z.J.S.**, 1978, Vol. 14, No. 2, PP. 173-180.
205. Sears, D.O. Freedman, J. L. & Peplau, L.A., **Social Psychology**, London: Prentice-Hall, Inc., 1985.
206. Secord, P. F.. & Backman, C. W., **Social Psychology**, New York: McGraw-Hill Book Co., 1964.
207. Shaffer, D. R. "Social Psychology From A Social-Developmental Prospective", In: C. Hendric (Ed.), **Perspective on Social Psychology**, New York: John Wiley & Sons, 1977, PP. 137-22.

Octageon Books, 2nd ed., 1973.

209. Sherif M. & Sherif, W., **Social Psychology**, New York: Harper & Row, 1969.
210. Shibutani, T., Society and Personality: An Introduction Approach to Social Psychology, New Jersey Prentice Hall, Inc.. 1961.
211. Sibulkin, A.E., "What's to Them? The Value of Considerateness to Children" In: D. L. Bridgeman (Ed.), The Nature of Prosocial Development: Interdisciplinary Theories and Strategies, New York: Academic Press, 1983, PP. 139-162.
212. Simmons, R. G. et al., "Entry Into Early Adolescence: The Impact of School Structure Puberty and Early Dating on Self Esteen". **American Sociological Review**, 1979, Vol. 44, PP. 948-967.
213. Smetana, J. G., "Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules", **Child Development**. 1981, Vol. 52, PP. 1333-1336.
214. Sorensen, R. L., "Attainment Value and Type of Reinforcement: A Hypothesized Interaction Effect", **Journal of Personality and Social Psychology**, 1976, Vol. 43, No. 6, PP. 1155-1160.
215. Soueif et al., **The Egyptian Study of Cannabis Consumption Egypt**: National Centre for Social & Criminological Research, 1980.
216. Spoerl, D. T., "The values of Post-War College Students", **The Journal of Social Psychology**, 1952, Vol. 35, PP. 217. 225.
217. Strodtbeck, F. L., "Family Interaction Values and Achievement" In: D. C. McClelland, et al., (Eds.) **Talent and Society**, New York: D. Van Nostrand Comp., Inc., 1958, PP. 135-164.
218. Tate Hackney, T. L., "A Study of The Association Between Value System Hierarchy and Level of Ego Development", **Dissertation Abstracts International**, 1979, Vol. 39, (7-A) P. 4256.
219. Tauibee, H. B., "A Survey of Cultural, Moral and Character Trait Values Expressed by Selected Five-Six-and Seven-Tear-Old Children", **Dissertation Abstracts International**, 1975. Vol. 35 911-A), P. 6951.

Thoma, S., "Do Moral Education Programs Promote Moral Judgement?. A Statistical Review of Intervention Studies Using the Defining Issues Test", **American Educational Research Association Annual Convention**, Chicago, 1985, March, 81.

221. Thurstone, L. L., "The Measurement of Values", **Psychological Review**, 1954, Vol. 61, No. 1, PP. 47-58.
222. Tisak, M. S. & Turiel, E., "Children's Conceptions of Moral and Prudential Rules", **Child Development**, 1984, Vol. 55, PP. 1030-1039.
223. Titus, K., "Attitudes and Values Held by Adolescents", **Dissertation Abstracts International**, 1985, Vol. 45(9-A) P. 3213.
224. Truhon, S. A. McKinney, T. P. & Hotch, D. F. "The Structure of Values Among College Students: An Examination of Sex Differences", **Journal of Youth and Adolescence**, 1980, Vol. 9, No. 4.
225. Turiel, E. "Social Regulations and Domains of Social Concepts" In: W. Damon (Ed.), **New Directions in Child Development**, San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
226. Wagoner, T. P. "Personalism and Values: An Analysis of Gordon Allport's Concept of Valued in The Development of Personality", **Dissertation Abstracts International**, 1986, Vol. 47 (1-A), P. 554.
227. Warren, A. C. **Dictionary of Psychology**, New York: The Revised Press, 1943.
228 Watkins, D. D., "The Effect of Values Clarification Training on Dogmatism and Changes In Value Systems", **Disseratation Abstracts International**, 1978, (A), 11, 6550.
229. Waxler, C., Yarrow, M. R. "Factors Influencing Imitative Learning in Preschool Children", **Journal of Experimental Child Psychology**, 1970, Vol. 9, PP. 115-130.
230. Weston D. R. & Turiel, E. "Act-Rule, Rule, Relations: Children's Concepts of Social Rules", **Developmental Psychology** 1980, Vol. 16, No. 5, PP. 417-424.
231. Williams, N., **Child Development**, London, Heineman Educational Books, 1969.
232. Wilson, G. D., "Personality and Social Behaviour". In" H. J. Eysenck (Ed.). **A Model for Personality**. New

York:Springes-Verlay, 1981, PP. 210-254.

233. Wilson, J. P. "Motives Values and Moral Judgements", **Journal of Personality Assessment**, 1983, Vol. 47, No. 4, PP. 414-426.
234. Wittig, A. F. **Schaum's Outline of Theory and Problems of Introduction to Psychology**, New York: McGraw-Hill Book Company, 1977.
235. Wolman, B. B. (Ed.), **Dictionary of Behavioral Science**, London The Macmillan Press Ltd., 1975.
236. Woodruff, A. D. "The Roles of Value in Human Behavior", **The Journal of Social Pyschology**, 1952, Vol. 36, PP. 97-107.
237. Wright, J. D. & Wright, S. R. "Social Class and Parental Value For Children", **Americal Sociological Review**, 1976, Vol. 41, PP. 527-537.
238. Yando R., et al., **Imitation: A Developmental Prescriptive**, New York: John Wiley & Sons, 1978.
239. Yarrow, M. R., "The Measurement of Children's Attitude and Values", In: P. H. Mussen (Ed.), **Handbook of Research Methods In Child Development**, New Delhi Wiley Eastern Private Limited, 1970. PP. 645-687.
240. Yarrow, L. J. Interviewing Children", In: P. H. Mussen (Ed.) **Handbook of Research Methods In Child Development**, New Delhi: Wiley Eastern Private Ltd., 1970, PP. 561-601.
241. Younnis, J. & Volpe, J., "A Relation Analysis of Children's Friendship" In: W. Damon (Ed.), **New Directions for Child Development**. San Francisco: Jossey- Bass, 1978.
242. Younnis, J., **Parents and Peers in Social Development**, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980.
243. Zavalloni, M., "Values", In: H. Triandis, et al., (Eds.), **Handbook of Cross Cultural Psychology**, Boston: Allyn & Bacon, 1980, PP. 73-119.



المؤلف في سطور

- د . عبداللطيف محمد خليفة
- من مواليد جمهورية مصر العربية ـ محافظة المنوفية ـ قرية منيل جويدة عام ١٩٥٦
- حصل على الدكتوراه في علم النفس من جامعة القاهرة عام ١٩٨٧ .
- من مؤلفاته :

١ ـ سيكولوجية المسنين .
٢ ـ علم النفس الاجتماعي .
٣ ـ علم النفس العام

- له بحوث منشورة منها :

١ ـ انتشار تعاطي المخدرات بين طلاب الثانوي العام .
٢ ـ الطفولة والإبداع وحب الاستطلاع والخيال : دراسة ارتقائية .
٣ ـ تغير نسق القيم خلال سنوات الدراسة الجامعية .
٤ ـ المعالجة الصحفية لمشكلة تعاطي المخدرات .
٥ ـ تصور الطلاب لخصائص الأستاذ الجامعي الكفء في العملية التعليمية .
٦ ـ المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي .

- شارك في العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية .
- شارك في مشروع الكشف عن المفاهيم والدلالات النفسية في التراث الإسلامي، والسيرة النبوية الشريفة ـ بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي .
- يعمل الآن مدرسا بقسم علم النفس ـ كلية الآداب ـ جامعة القاهرة .



أمراض الفقر
(المشكلات الصحية في العالم الثالث)

تأليف :
د . فيليب عطية

صدر عن هذه السلسلة

العنوان	المؤلف
١ـ الحضارة	تأليف : د/ حسين مؤنس
٢ـ إتجاهات الشعر العربي المعاصر	تأليف : د/ إحسان عباس
٣ـ التفكير العلمي	تأليف . د/ فؤاد زكريا
٤ـ الولايات المتحدة والمشرق العربي	تأليف : / أحمد عبدالرحيم مصطفى
٥ـ العلم ومشكلات الإنسان المعاصر	تأليف : د/ زهير الكرمي
٦ـ الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها	تأليف : د/ عزت حجازي
٧ـ الأحلاف والتكتلات في السياسة العالمية	تأليف . / محمد عزيز شكري
٨ـ تراث الإسلام (الجزء الأول)	ترجمة : د/ زهير السمهوري تحقيق وتعليق : د/ شاكر مصطفى مراجعة : فؤاد زكريا
٩ـ أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة	تأليف : د/ نايف خرما
١٠ـ جحا العربي	تأليف : د/ محمد رجب النجار
١١ـ تراث الإسلام (الجزء الثاني)	ترجمة : د/ حسين مؤنس د/ إحسان العمد مراجعة : د/ فؤاد زكريا
١٢ـ تراث الإسلام (الجزء الثالث)	ترجمة : د. حسين مؤنس د/ إحسان العمد مراجعة : د/ فؤاد زكريا
١٣ـ الملاحة وعلوم البحار عند العرب	تأليف : د/ أنور عبدالعليم
١٤ـ جمالية الفن العربي	تأليف : / عفيف بهنسي
١٥ـ الإنسان الحائر بين العلم والخرافة	تأليف : د/ عبدالمحسن صالح
١٦ـ النفط والمشكلات المعاصرة للتنمية العربية	تأليف : د/ محمود عبدالفضيل
١٧ـ الكون والثقوب السوداء	إعداد . رؤوف وصفي مراجعة زهير الكرمي
١٨ـ الكوميديا والتراجيديا	ترجمة : د/ علي أحمد محمود مراجعة : د/ شوقي السكري د/ علي الراعي
١٩ـ المخرج في المسرح المعاصر	تأليف : / سعد أردش

٢٠ـ التفكير المستقيم والتفكير الأعوج — ترجمة حسن سعيد الكرمي، مراجعة : صدقي حطاب
٢١ـ مشكلة إنتاج الغذاء في الوطن العربي — تأليف : د / محمد على الفرا
٢٢ـ البيئة ومشكلاتها — تأليف : رشيد الحمد، د / محمد سعيد صباريني
٢٣ـ الرق — تأليف . د / عبدالسلام الترماني
٢٤ـ الإبداع في الفن والعلم — تأليف . د / حسن أحمد عيسى
٢٥ـ المسرح في الوطن العربي — تأليف : د / علي الراعي
٢٦ـ مصر وفلسطين — تأليف : د / عواطف عبدالرحمن
٢٧ـ العلاج النفسي الحديث — تأليف : د / عبدالستار ابراهيم
٢٨ـ أفريقيا في عصر التحول الاجتماعي — ترجمة : شوقي جلال
٢٩ـ العرب والتحدي — تأليف : د/ محمد عماره
٣٠ـ العدالة والحرية في فجر النهضة العربيه الحديثة — تأليف : د / عزت قرني
٣١ـ الموشحات الأندلسية — تأليف : د / محمد زكريا عناني
٣٢ـ تكنولوجيا السلوك الإنساني — ترجمة : د / عبدالقادر يوسف، مراجعة : د / رجا الدريني
٣٣ـ الإنسان والثروات المعدنية — تأليف : د / محمد فتحي عوض الله
٣٤ـ قضايا أفريقية — تأليف : د / محمد عبدالغني سعودي
٣٥ـ تحولات الفكر والسياسة في الشرق العربي (١٩٣٠ـ ١٩٧٠) — تأليف : د / محمد جابر الأنصاري
٣٦ـ الحب في التراث العربي — تأليف : د / محمد حسن عبدالله
٣٧ـ المساجد — تأليف : د / حسين مؤنس
٣٨ـ تكنولوجيا الطاقة البديلة — تأليف : د/ سعود يوسف عياش
٣٩ـ ارتقاء الإنسان — ترجمة : د / موفق شخاشيرو، مراجعة : زهير الكرمي
٤٠ـ الرواية الروسية في القرن التاسع عشر — تأليف : د/ مكارم الغمري
٤١ـ الشعر في السودان — تأليف : د / عبده بدوي
٤٢ـ دور المشروعات العامة في التنمية الإقتصادية — تأليف : د / علي خليفة الكواري
٤٣ـ الإسلام في الصين — تأليف : فهمي هويدى
٤٤ـ اتجاهات نظرية في علم الاجتماع — تأليف . د / عبدالباسط عبدالمعطي

٤٥ـ حكايات الشطار والعيارين في التراث العربي	تأليف: د/ محمد رجب النجار
٤٦ـ دعوة إلى الموسيقا	تأليف: د/ يوسف السيسي
٤٧ـ فكرة القانون	ترجمة: سليم الصويص مراجعة: سليم بسيسو
٤٨ـ التنبؤ العلمي ومستقبل الإنسان	تأليف: د/ عبدالمحسن صالح
٤٩ـ صراع القوى العظمى حول القرن الأفريقي	تأليف: صلاح الدين حافظ
٥٠ـ التكنولوجيا الحديثة والتنمية الزراعية	تأليف: د/ محمد عبدالسلام
٥١ـ السينما في الوطن العربي	تأليف: جان ألكسان
٥٢ـ النفط والعلاقات الدولية	تأليف: د/ محمد الرميحي
٥٣ـ البدائية	ترجمة: د/ محمد عصفور
٥٤ـ الحشرات الناقلة للأمراض	تأليف: د/ خليل أبو الحب
٥٥ـ العالم بعد مائتي عام	ترجمة: شوقي جلال
٥٦ـ الإدمان	تأليف: د/ عادل الدمرداش
٥٧ـ البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية	تأليف: د/ أسامة عبدالرحمن
٥٨ـ الوجودية	ترجمة: د/ إمام عبدالفتاح
٥٩ـ العرب أمام تحديات التكنولوجيا	تأليف: د/ أنطونيوس كرم
٦٠ـ الأيديولوجية الصهيونية (الجزء الأول)	تأليف: د/ عبدالوهاب المسيري
٦١ـ الأيديولوجية الصهيونية (الجزء الثاني)	تأليف: د/ عبدالوهاب المسيري
٦٢ـ حكمة الغرب	ترجمة: د/ فؤاد زكريا
٦٣ـ الإسلام والاقتصاد	تأليف: د/ عبدالهادي علي النجار
٦٤ـ صناعة الجوع (خرافة الندرة)	ترجمة: أحمد حسان عبدالواحد
٦٥ـ مدخل إلى تاريخ الموسيقا المغربية	تأليف: عبدالعزيز بن عبد الجليل
٦٦ـ الإسلام والشعر	تأليف: د/ سامي مكي العاني
٦٧ـ بنو الإنسان	ترجمة: زهير الكرمي
٦٨ـ الثقافة الألبانية في الأبجدية العربية	تأليف: د/ محمد موفاكو
٦٩ـ ظاهرة العلم الحديث	تأليف: د/ عبدالله العمر
٧٠ـ نظريات التعلم (دراسة مقارنة) القسم الأول	ترجمة: د/ علي حسين حجاج مراجعة: د/ عطية محمود هنا
٧١ـ الاستيطان الأجنبي في الوطن العربي	تأليف: د/ عبدالمالك خلف التميمي
٧٢ـ حكمة الغرب (الجزء الثاني)	ترجمة: د/ فؤاد زكريا

٧٣ـ التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي	تأليف : د/ مجيد مسعود
٧٤ـ مشاريع الاستيطان اليهودي	تأليف : آمين عبدالله محمود
٧٥ـ التصوير والحياة	تأليف : د/ محمد نبهان سويلم
٧٦ـ الموت في الفكر الغربي	ترجمة : كامل يوسف حسين مراجعة : د/ إمام عبدالفتاح
٧٧ـ الشعر الإغريقي تراثا إسانيا وعالميا	تأليف : د/ أحمد عتمان
٧٨ـ قضايا التبعية الإعلامية والثقافية	تأليف : د/ عواطف عبدالرحمن
٧٩ـ مفاهيم قرآنية	تأليف : د/ محمد أحمد خلف الله
٨٠ـ الزواج عند العرب (في الجاهلية والإسلام)	تأليف : د/ عبدالسلام الترمانيني
٨١ ـ الأدب اليوغسلافي المعاصر	تأليف : د/ جمال الدين سيد محمد
٨٢ ـ تشكيل العقل الحديث	ترجمة : شوقي جلال مراجعة : صدقي حطاب
٨٣ ـ البيولوجيا ومصير الإنسان	تأليف : د/ سعيد الحفار
٨٤ ـ المشكلة السكانية وخرافة المالتوسية	تأليف : د/ رمزي زكي
٨٥ ـ دول مجلس التعاون الخليجي ومستويات العمل الدولية	تأليف : د/ بدرية العوضي
٨٦ ـ الإنسان وعلم النفس	تأليف : د/ عبدالستار ابراهيم
٨٧ ـ في تراثنا العربي الإسلامي	تأليف : د/ توفيق الطويل
٨٨ ـ الميكروبات والإنسان	ترجمة : د/ عزت شعلان مراجعة : د/ عبدالرزاق العدواني، د/ سمير رضوان
٨٩ ـ الإسلام وحقوق الإنسان	تأليف : د/ محمد عماره
٩٠ ـ الغرب والعالم (القسم الأول)	تأليف : كافين رايلي ترجمة : د/ عبدالوهاب المسيري، د/ هدى حجازي مراجعة : د/ نوال زكريا
٩١ ـ تربية اليسر وتخلف التنمية	تأليف : د/ عبدالعزيز الجلال
٩٢ ـ عقول المستقبل	ترجمة : د/ لطفي فطيم
٩٣ ـ لغة الكيمياء عند الكائنات الحية	تأليف : د/ أحمد مدحت إسلام
٩٤ ـ النظام الإعلامي الجديد	تأليف : د/ مصطفى المصمودي

٩٥ - تغيير العالم	تأليف : د/ أنور عبدالملك
٩٦ - الصهيونية غير اليهودية	تأليف : ريجينا الشريف ترجمة : أحمد عبدالله عبدالعزيز
٩٧ - الغرب والعالم (القسم الثاني)	تأليف : كافين رايلي ترجمة : د/ عبدالوهاب المسيري د/ هدى حجازي مراجعة : د/ فؤاد زكريا
٩٨ - قصة الأنثروبولوجيا	تأليف : د/ حسين فهيم
٩٩ - الأطفال مرآة المجتمع	تأليف : د/ محمد عماد الدين إسماعيل
١٠٠ - الوراثة والإنسان	تأليف : د/ محمد علي الربيعي
١٠١ - الأدب في البرازيل	تأليف : د/ شاكر مصطفى
١٠٢ - الشخصية اليهودية الإسرائيلية والروح العدوانية	تأليف : د/ رشاد الشامي
١٠٣ - التنمية في دول مجلس التعاون	تأليف د/ محمد توفيق صادق
١٠٤ - العالم الثالث وتحديات البقاء	تأليف جاك لوب ترجمة : أحمد فؤاد بلبع
١٠٥ - المسرح والتغير الاجتماعي في الخليج العربي	تأليف : د/ إبراهيم عبد الله غلوم
١٠٦ - «المتلاعبون بالعقول»	تأليف : هربرت . أ . شيللر ترجمة : عبدالسلام رضوان
١٠٧ - الشركات عابره القومية	تأليف : د/ محمد السيد سعيد
١٠٨ - نظريات التعلم (دراسة مقارنة) (الجزء الثاني)	ترجمة : د/ علي حسين حجاج مراجعة : د/ عطية محمود هنا
١٠٩ - العملية الإبداعية في فن التصوير	تأليف : د/ شاكر عبدالحميد
١١٠ - مفاهيم نقدية	تأليف : د/ محمد عصفور
١١١ - قلق الموت	تأليف : د/ أحمد محمد عبدالخالق
١١٢ - العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث	تأليف : د/ جون . ب . ديكنسون ترجمة : شعبة الترجمة باليونسكو
١١٣ - الفكر التربوي العربي الحديث	تأليف : د/ سعيد إسماعيل علي
١١٤ - الرياضيات في حياتنا	ترجمة : د/ فاطمة عبدالقادر الما

١١٥ ـ معالم على طريق تحديث الفكر العربي
تأليف . د/ معن زيادة

١١٦ ـ أدب أمريكا اللاتينية
(قضايا ومشاكلات) القسم الأول
تنسيق وتقديم · سيزار فرناندث موريبو
ترجمة : أحمد حسان عبدالواحد
مراجعة : د/ شاكر مصطفى

١١٧ ـ الأحزاب السياسية في العالم الثالث
تأليف : د/ أسامة الغزالي حرب

١١٨ ـ التاريخ النقدي للتخلف
تأليف : د/ رمزي زكي

١١٩ ـ قصيدة وصورة
تأليف : د/ عبدالغفار مكاوي

١٢٠ ـ سيكولوجية اللعب
تأليف : د/ سوزانا ميلر
ترجمة . د/ حسن عيسى
مراجعة . د/ محمد عماد الدين إسماعيل

١٢١ ـ الدواء من فجر التاريخ إلى اليوم
تأليف : د/ رياض رمضان العلمي

١٢٢ ـ أدب أمريكا اللاتينية (القسم الثاني)
تنسيق وتقديم : سيزار فرناندث مورينو
ترجمة . أحمد حسان عبدالواحد
مراجعة : د/ شاكر مصطفى

١٢٣ ـ ثقافة الأطفال
تأليف : د/ هادي نعمان الهيتي

١٢٤ ـ مرض القلق
تأليف : د/ دافيد . ف . شيهان
ترجمة : د/ عزت شعلان
مراجعة : د/ أحمد عبدالعزيز سلامة

١٢٥ ـ طبيعة الحياة
تأليف : فرانسيس كريك
ترجمة : د/ أحمد مستجير
مراجعة : د/ عبد الحافظ حلمي

١٢٦ ـ اللغات الأجنبية (تعليمها وتعلمها)
تأليف . د/ نايف خرما
د/ علي حجاج

١٢٧ ـ اقتصاديات الإسكان
تأليف : د/ إسماعيل إبراهيم درة

١٢٨ ـ المدينة الإسلامية
تأليف : د/ محمد عبدالستار عثمان

١٢٩ ـ الموسيقا الأندلسية المغربية
تأليف : عبدالعزيز بن عبدالجليل

١٣٠ ـ التنبؤ الوراثي
تأليف : د/ زولت هارسيناي
ريتشارد هتون
ترجمة : د/ مصطفى إبراهيم فهمي
مراجعة : د/ مختار الظواهري

١٣١ ـ مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام	تأليف : د/ أحمد سليم سعيدان
١٣٢ ـ أوروبا والتخلف في أفريقيا	تأليف : د/ والتر رودني ترجمة : د/ أحمد القصير مراجعة : د/ ابراهيم عثمان
١٣٣ ـ العالم المعاصر والصراعات الدولية	تأليف : د/ عبدالخالق عبدالله
١٣٤ ـ العلم في منظوره الجديد	تأليف : روبرت م اغروس جورج ن. ستانسيو ترجمة : د/ كمال خلايلي
١٣٥ ـ العرب واليونسكو	تأليف : د/ حسن نافعة
١٣٦ ـ اليابانيون	تأليف : إدوين رايشاور ترجمة : ليلى الجبالي مراجعة : شوقي جلال
١٣٧ ـ الاتجاهات التعصبية	تأليف : د/ معتز سيد عبدالله
١٣٨ ـ أدب الرحلات	تأليف : د/ حسين فهيم
١٣٩ ـ المسلمون والاستعمار الأوروبي لأفريقيا	تأليف : عبدالله عبدالرزاق ابراهيم
١٤٠ ـ الإنسان بين الجوهر والمظهر (نتملك أو نكون)	تأليف : إريك فروم ترجمة : سعد زهران مراجعة : د/ لطفي فطيم
١٤١ ـ الأدب اللاتيني (ودوره الحضاري)	تأليف : د/ أحمد عتمان
١٤٢ ـ مستقبلنا المشترك	إعداد : اللجنة العالمية للبيئة والتنمية ترجمة : محمد كامل عارف مراجعة : علي حسين حجاج
١٤٣ ـ الريف في الرواية العربية	تأليف : د/ محمد حسن عبدالله
١٤٤ ـ الإبداع العام والخاص	تأليف : الكسندرو روشكا ترجمة : د/ غسان عبدالحي أبو فخر
١٤٥ ـ سيكولوجية اللغة والمرض العقلي	تأليف : د/ جمعة سيد يوسف
١٤٦ ـ حياة الوعي الفني (دراسات في تاريخ الصورة الفنية)	تأليف : غيورغي غاتشف ترجمة : د/ نوفل نيوف مراجعة : د/ سعد مصلوح
١٤٧ ـ الرأسمالية تجدد نفسها	تأليف : د/ فؤاد مرسي



سلسلة عالم المعرفة

عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية تصدر في مطلع كل شهر ميلادي عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ دولة الكويت ـ وقد صدر العدد الأول منها في شهر يناير عام ١٩٧٨ .

تهدف هذه السلسلة إلى تزويد القارىء بمادة جيدة من الثقافة تغطي جميع فروع المعرفة ، وكذلك ربطه بأحدث التيارات الفكرية والثقافية المعاصرة . ومن الموضوعات التي تعالجها ترجمة وتأليفا :

١ ـ الدراسات الإنسانية : تاريخ ـ فلسفة ـ أدب الرحلات ـ الدراسات الحضارية ـ تاريخ الأفكار.

٢ ـ العلوم الاجتماعية : اجتماع ـ اقتصاد ـ سياسة ـ علم نفس ـ جغرافيا ـ تخطيط ـ دراسات استراتيجية ـ مستسقبليات .

٣ ـ الدراسات الأدبية واللغوية : الأدب العربي ـ الآداب العالمية ـ علم اللغة .

٤ ـ الدراسات الفنية : علم الجمال وفلسفة الفن ـ المسرح ـ الموسيقا ـ الفنون التشكيلية والفنون الشعبية .

٥ ـ الدراسات العلمية : تاريخ العلم وفلسفته ، تبسيط العلوم الطبيعية (فيزياء ، كيمياء ، علم الحياة ، فلك) ـ الرياضيات التطبيقية (مع الاهتمام بالجوانب الإنسانية لهذه العلوم) والدراسات التكنولوجية . أما بالنسبة لنشر الأعمال الإبداعية ـ المترجمة أو المؤلفة ـ من شعر وقصة ومسرحية فأمر غير وارد في الوقت الحالي .

وتحرص سلسلة عالم المعرفة على أن تكون الأعمال المترجمة حديثة النشر.

وفي حال الموافقة والتعاقد على الموضوع / المؤلف أو المترجم ـ تصرف مكافأة للمؤلف مقدارها ألف دينار كويتي، وللمترجم مكافأة بمعدل خمسة عشر فلسا عن الكلمة الواحدة في النص الأجنبي أو تسعمائة دينار أيهما أكثر بالإضافة إلى مائة وخمسين دينارا كويتياً مقابل تقديم المخطوطة ـ المؤلفة و المترجمة ـ من نسختين مطبوعة على الآلة الكاتبة.



الاشتراك السنوي : وهو مقصور على الفئات التالية :

● المؤسسات والهيئات داخل الكويت	١٠	دنانير كويتية
● المؤسسات والهيئات في الوطن العربي	١٢	ديناراً كويتيا
● المؤسسات والهيئات خارج الوطن العربي	٨٠	دولارا أمريكيا
● الأفراد خارج الوطن العربي	٤٠	دولارا أميركيا

الاشتراكات :

ترسل باسم الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

ص . ب : ٢٣٩٩٦ الصفاة/ الكويت ـ 13100

برقيا : ثقف ـ تلكس : ٤٤٥٥٤ TLX. NO. 44554 NCCAL

فاكسميلي : ٤٨٧٣٦٩٤

طبع من هذا الكتاب أربعون ألف نسخة

مطابع السياسة ـ الكويت

هـذا الكتاب

يتناول موضوع ارتقاء القيم لدى الفرد عبر المراحل العمرية المختلفة . وعلى الرغم من أهميـة موضـوع القيم في مجال الدراسات النفسيـة للسلوك البشري ، فقد تأخر الاهتمام بدراستها في علم النفس بوجه عام ، وعلم النفس الاجتماعي بـوجه خـاص . فـالفحـوص الأمبريقية للقيم ظلت وكأنها جـزر أو مـناطق منعزلة عن علم النفس ، وارتبطت بمجالات وتخصصات عديدة ، كالفلسفة ، والاقتصاد ، والـدين ، والأنثروبولـوجيا الحضـارية ، وعلم الاجتماع . وذلك لأسباب عدة .

ثم بـدأ الاهتمام بدراسـة مـوضوع القيم من النـاحية السيكـولـوجية يأخـذ الطابع العلمي منذ أوائل الثلاثينات والأربعينات من القرن الحالي . وتركز هذا الاهتمام حـول ثلاثـة محاور أساسيـة هي : دراسة الفـروق الفرديـة في القيم ، ودراسة القيم في علاقتهـا بالقدرات المعرفية للفرد ، واكتسـاب القيم وارتقاؤها عبر مراحل العمر المختلفة .

وتتمثل أهمية هذا الكتاب في تناولـه لعدد من الجوانب الهامة ، منها تحديد المفـاهيم الأسـاسيـة التي تقوم عليهـا الدراسـة مثل مفهوم القيم ، والارتقـاء ، ونسق القيـم ، وارتقاء نسق القيـم . كما يتضمن عرضـاً لمظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الـرشد ، والنظريات المفسرة لذلك ، والمحددات السيكـولوجية والاجتماعية المؤثـرة في ارتقاء القيم وتغيرهـا . كذلك يشمل دور القيـم وأهميتها في عمليـات التربيـة والإرشاد والعـلاج النفسي والنظـريـات والأسـاليب التي يمكن من خـلالها تغييرالقيم وتنميتهـا . كما يلقى الضـوء على الـ الأنساق القيمية والأطر الحضـارية .

سعر النسخة

الكويت	٧٥٠ فلس	ليبيا	دينار واحد	اليمن	
السعودية	١٢ ريال	المغرب	١٥ درهما	السودان	
الأردن	دينار واحد	تونس	دينار ونصف	البحرين	
سوريا	٥٠ ليرة	الجزائر	٢٠ دينارا	قطر	
لبنان	٧٥٠ ليرة	مصر	جنيهان	عمان	
				الامارات المتحدة	